



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

*REDIMENSIONAR A BIBLIOTECA ESCOLAR
NA COMUNIDADE*

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em
Promoção e Mediação da Leitura

Orientadoras:

Professora Doutora Isabel Rosa Dias

Professora Doutora Carina Infante do Carmo

FARO
2013

Redimensionar a Biblioteca Escolar na Comunidade

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

© Susana Helena Pires Gomes

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Isabel Dias e à Professora Doutora Carina Infante do Carmo pelo acompanhamento e orientação constantes.

Aos alunos e a todas as mães que colaboraram neste estudo.

Aos colegas que me incentivaram a continuar.

À minha tia Helena por me escutar e apoiar.

Às minhas amigas Helena Maria e Maria Morais, com quem tenho o privilégio de partilhar tantas leituras.

Quero, ainda, agradecer a todos os que me têm acompanhado nas leituras dos livros e da vida:

Um agradecimento especial à minha avó Manuela, exímia contadora de histórias.

Aos meus pais, pelas primeiras leituras e todas as que se seguiram.

Ao meu irmão Paulo, grande companheiro de várias leituras.

Um agradecimento muito especial ao meu sobrinho Daniel que fez dos meus, alguns dos seus livros e pelo prazer que tive ao partilhar algumas das suas primeiras leituras. Estou-lhe igualmente grata por ser uma referência constante na minha vida e pela sua nobreza interior e determinação, me fazer acreditar entusiasticamente que é sempre possível ir mais além.

Resumo

A família tem um papel decisivo na formação do leitor desde a primeira infância. A relação que se estabelece entre pais e filhos através da partilha de leituras é determinante para despertar o gosto pela leitura que, tendencialmente, se perpetua ao longo da vida. Como mediadores de leitura os pais ocupam o lugar privilegiado dos afetos.

Ao ambicionarmos projetar o trabalho da biblioteca escolar no campo da promoção e animação da leitura em articulação com as famílias dos alunos da Escola Básica nº1 – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I, em Tavira, tornou-se imprescindível encetar o caminho da aproximação direta. Foi essencial conhecer a realidade concreta dos contextos familiares dos alunos, de modo a não incorrerem no formato de modelo único comum à maior parte dos projetos preconizados por organismos estatais, tais como o Plano Nacional de Leitura.

Tornou-se imperativo conhecer práticas e expectativas individuais em relação à leitura para que o passo seguinte possa ser a intervenção através de projetos estruturados tendo por base a realidade concreta das famílias e, portanto, dos alunos.

Este trabalho é também a partilha de projetos de promoção e animação da leitura já dinamizados pela biblioteca escolar da Escola Básica nº1 – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I, em articulação com a família.

Palavras-chave: Leitura; Literacia; Família; Biblioteca Escolar; Mediação Leitora.

Abstract

The family has a decisive role in the reader's formation since his early childhood. The relationship established between parents and children through shared readings is crucial to the awakening of an interest in reading which tends to last throughout life. As mediators of reading, parents occupy a privileged place of affection.

As we long to design the school library's work in the field of the promotion and encouragement of reading together with the families of the students from Escola Básica nº1 – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I, in Tavira, it became imperative to engage the path of direct approach. It was essential to know the reality of family backgrounds of the students, so as not to incur in the form of the single model common to most projects recommended by state bodies such as the Plano Nacional de Leitura (National Reading Plan).

It has become imperative to meet individual expectations and practices concerning reading so that the next step may be to intervene through projects based on the families' reality, and therefore, the students'.

This work is also the sharing of projects promoting and encouraging reading stimulated through the Escola Básica nº1 – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I's school library, together with the family.

Key Words: Reading, Literacy, Family, School Library, Reading Mediation

Índice

Agradecimentos	3
Resumo/Abstract	4
Índice	6
Introdução	8
1 – O discurso oficial sobre programas de leitura em família	
1.1 – O papel da família no incentivo à leitura	11
1.2 – A família nos programas de incentivo à leitura: o Plano Nacional de Leitura para o pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico	25
2 – A leitura nos contextos familiares dos alunos da Escola Básica nº. 1 de Tavira – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I	
2.1 – Localização geográfica e breve enquadramento institucional	45
2.1.2 – Metodologia: opções e limites	46
2.1.3 – Caracterização socioeconómica dos entrevistados	50
2.1.4 – Análise e Interpretação dos Dados	52
2.1.5 – Memórias de leitura das mães/encarregadas de educação	60
2.2 – A biblioteca escolar em interação com a família: apresentação de dois projetos partilhados	69
2.2.1 – <i>Conta Comigo</i> – histórias e contos em família	71
2.2.2 - <i>Pitada de Provérbios</i> – um livro que nasceu da articulação entre a biblioteca escolar, a escola e a família	74
Conclusão	77
Bibliografia	80
Anexos	83
Anexo I Guião da entrevista aos alunos	84
Anexo II Transcrição das entrevistas dos alunos	85
Anexo III Guião da entrevista aos pais/encarregados de educação	98
Anexo IV Transcrição das entrevistas dos pais/encarregados de educação	99
Anexo V Conta Comigo. Fundamentação pedagógica da atividade	120
Anexo VI Pitada de Provérbios. Fundamentação pedagógica da atividade	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

AIP/IAP – Associação Internacional de Paremiologia / International Association of Paremiology

AVE – Agrupamento Vertical de Escolas

BE – Biblioteca Escolar

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

INE – Instituto Nacional de Estatística

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – The United Nations Children’s Fund

INTRODUÇÃO

As crianças iniciam o processo de aprendizagem da leitura muito antes de ingressarem na escolaridade obrigatória. A percepção e a aquisição dos comportamentos emergentes de leitura podem começar a desenvolver-se desde a primeira infância, no seio familiar. Quando os adultos aos quais a criança está afetivamente ligada são leitores e leem para ela cria-se um vínculo prazenteiro com a leitura, que tende a perpetuar-se ao longo da vida.

Parece existir consenso relativamente ao facto de as crianças que beneficiam de ambientes familiares onde se vivenciam momentos de leitura, regularmente e com um cariz compensatório, estarem mais motivadas para a aprendizagem formal e melhor preparadas para o desenvolvimento das competências de literacia. Os adultos, como modelo, contribuem para a reprodução de comportamentos e atitudes em relação à leitura, ao mesmo tempo que ajudam a dar significado ao ato de ler.

Por outro lado, na partilha da leitura descobrem-se as leituras que o texto pode oferecer, podendo a criança ser orientada pelo adulto nas suas descobertas. Crescendo como leitor, ela ultrapassará o estágio da simples decifração para se embrenhar nos significados do texto, até se envolver nas reflexões e nos sentidos que este lhe pode dar, convocando memórias, saberes e experiências que foi conservando de forma mais ou menos consciente. Diversos estudos têm comprovado que as crianças a quem foram lidas histórias conseguem, na escola, aprender com mais facilidade e ter maior sucesso nas suas aprendizagens. No entanto, a persistência, no nosso país, de grandes diferenças de ordem económica e cultural entre as várias realidades familiares que compõem a nossa malha social continua a condicionar o acesso à leitura e a relação da criança com ela, sendo causa de disparidades diversas.

Neste contexto, competirá à escola, como instituição social de acesso obrigatório e funcionamento democrático, agir no sentido de colmatar essas diferenças, desenvolvendo ações e facultando os recursos de que dispõe de forma equitativa e, sobretudo, sensível. A biblioteca escolar destaca-se, de acordo com a missão preconizada pela International Federation of Library Associations and Institutions / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(IFLA / UNESCO) como núcleo integrador. Acreditamos que tem um papel essencial a desempenhar, disponibilizando meios e desenvolvendo projetos que visam o crescimento pessoal e o sucesso escolar da criança. Nesse sentido, deve procurar um conhecimento da realidade com a qual trabalha e estabelecer uma articulação, tão constante quanto possível, com docentes e famílias.

O presente estudo surge da necessidade de conhecer melhor as possibilidades de ação da Biblioteca Escolar, como valência de cariz pedagógico e social, na escola e na comunidade, visa, no fundo, compreender em que medida a biblioteca pode e consegue intervir para além dos muros da escola, chegar à família, trazê-la até si. Fomos assim em busca do que já se pratica em Portugal, através dos programas do Plano Nacional de Leitura com abrangência nacional, ainda que estes sejam aplicados de forma facultativa pelas escolas. Constatámos que são desenvolvidos, principalmente, nas escolas, por via da biblioteca escolar ou não, implicando as famílias. Estas últimas, não sendo assumidamente decisoras, no que diz respeito à participação nos projetos em que se viram envolvidas através da escola, acabaram por demonstrar no seu empenho o grau de disponibilidade e de interesse.

Numa primeira fase deste estudo, incidimos no contributo da família para o desenvolvimento da leitura e da literacia emergente, atendendo à sua importância para a aprendizagem formal. Foi para tal necessária a revisitação do pensamento de autores de referência na área da promoção da leitura e das reflexões produzidas a este propósito, no seu conjunto úteis para a compreensão do alcance da participação parental e das experiências que se desenrolam no ambiente familiar.

Na segunda parte, procurámos indagar junto de um conjunto de alunos, a frequentar o 4º ano de escolaridade, na Escola Básica nº1 – Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I, em Tavira, e de algumas das suas mães/encarregadas de educação, as práticas de leitura em contexto familiar, de modo a auscultar interesses e a detetar necessidades. Esta análise possibilitou um conhecimento mais aprofundado da realidade concreta em que vivem os alunos, essencial quando pretendemos investir na criação de projetos de promoção da leitura e desenvolvimento da literacia, a realizar pela biblioteca escolar em articulação com as famílias dos alunos.

Conseguimos, através deste estudo de caso, perceber o lugar que a leitura ocupa nas práticas familiares destes alunos e o significado que tem para as

mães/encarregadas de educação como meio de aquisição de “capital cultural”. Tratando-se de um grupo de alunos que, com maiores ou menores dificuldades, consegue fazer uma leitura autónoma, a atitude das progenitoras é essencialmente de validação da leitura, portanto, fomentando mais a sua vertente instrutiva do que recreativa.

As bibliotecas escolares têm um importante papel a desempenhar dando resposta aos interesses e necessidades de âmbito curricular dos alunos, mas garantindo também um lugar para a leitura livre e por prazer, salvaguardando a germinação e a manutenção do prazer pela leitura.

I – O DISCURSO OFICIAL SOBRE PROGRAMAS DE LEITURA EM FAMÍLIA

1.1 – O papel da família no incentivo à leitura

A leitura é inevitável ao leitor. Como processo cognitivo, depois de aprendida, realiza-se de forma automatizada, podendo concretizar-se na leitura fugaz de um anúncio que nos invade o campo ocular através da janela do carro, ou na escolha consciente e criteriosa de um poema que se oferece na voz do leitor. No entanto, existem diferentes graus de leitura, que permitem fazer a distinção entre alfabetização e literacia, ou estabelecer a fronteira entre o que José Morais designa por “ledor” e “leitor” (1997:16). Podemos dizer que não há duas leituras iguais, ora marcadas pelas características do leitor, ora pelas suas experiências individuais. O suporte de leitura, impresso ou digital, influi nas memórias do leitor, projetando o texto além das intenções conscientes do escritor. Entre escritores e leitores, a leitura tece um elo que une quem escreve e quem se apropria do escrito ao lê-lo.

No quadro da sociedade ocidental contemporânea, a leitura apresenta-se como decisiva para o desenvolvimento do indivíduo e como elemento de integração e de coesão sociais. A consagração da educação escolar, onde está incluída a aprendizagem formal da leitura, na *Declaração sobre os Direitos Universais da Criança* reforça a sua relevância como instrumento imprescindível à formação de cidadãos de pleno direito. Se não vejamos o Princípio VII desta declaração:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (Declaração Universal dos Direitos da Criança; 2013)

Para a concretização deste direito são chamadas a intervir duas instituições sociais basilares no que respeita à educação e à formação do indivíduo: a família e a

escola. A família é o contexto socioafetivo propício às primeiras aprendizagens e “pela proximidade constante da criança, poderá ser o primeiro e melhor mediador entre esta e a linguagem escrita” (Ribeiro e Viana, 2009:125). No entanto, importa salvaguardar o caráter pluridimensional da família como instituição social. A família não é, na verdade, uma entidade abstrata e uniforme. Para que possamos conhecê-la e intervir nela é necessário que seja compreendida no processo histórico e entendida no contexto social, económico e cultural em que se insere e que a diferencia (M. Engrácia Leandro; 2001:24).

A família na nossa sociedade tem sofrido grandes mudanças na sua estrutura, o que se reflete na multiplicidade de formas que tem vindo a adquirir. Atualmente, a família é um conceito polissémico, que não aponta apenas para a família nuclear. Em algumas sociedades do mundo ocidental esta família nuclear (no sentido convencional do termo, composta pelos progenitores e filho(s)) chega a ser uma “experiência minoritária”, quando comparada com as monoparentais ou com aquelas que resultam de uniões de facto (Bourdieu, 2001:93). O conceito derivou pois para outras formas que não se fundamentam em valores religiosos, morais e patrimoniais, tal como acontecia no passado, mas que se baseiam na escolha e vontade individuais. A prevalência dessa liberdade individual face à tradição, designadamente religiosa, tem levado ao surgimento crescente de novos tipos de família e instigado, forçosamente, inúmeras alterações nos papéis desempenhados pelos adultos e no lugar que a criança ocupa na família e na sociedade.

Claude Lévi-Strauss afirmou que “a família tem uma natureza dual”, combinando uma dimensão de ordem natural com outra de ordem social (*apud* Leandro, 2001: 39). De acordo com este autor, no que toca à dimensão social cabe à família a reprodução da espécie e a manutenção da descendência; por outro lado, a sua dimensão social fá-la atuar segundo regras que emanam da sociedade em que está inserida.

Não sendo a família uma instituição estática e homogénea, como já vimos, quando se fala, por exemplo, do incremento da literacia no ambiente familiar, devemos ter em consideração que esta não se processa de forma igual para todas as crianças. Não obstante o reconhecimento que tem sido dado ao contributo da família para o desenvolvimento da literacia emergente, certo é que existe uma realidade muito heterogénea na nossa sociedade, decorrente de níveis

socioculturais e económicos distintos. Estas diferenças resultam de um processo histórico que, apesar da democratização pós-1974, não conseguiu ainda compensar as profundas desigualdades que caracterizam a realidade portuguesa e que a atual conjuntura socioeconómica está a agravar.

A relação que se estabelece com a leitura em cada família e o que a sua aprendizagem representa para os seus membros são pois fatores decisivos para as interações que se processam com o material escrito. Estas ações de leitura conjunta podem ser consideradas tanto pela sua natureza (podendo ser mais lúdicas ou de instrução explícita), quanto pela frequência com que ocorrem (mais rotineiras ou esporádicas). Certamente que as características socioculturais das famílias influem diretamente nas ações de leitura que desenvolvem e no carácter que estas assumem. De forma mais intuitiva ou mais consciente, as interações que se estabelecem a partir do ato de ler contribuem para o desenvolvimento de competências emergentes de leitura, conforme referem Fernanda L. Viana e M. Margarida Teixeira:

Em síntese, o hábito de ler para as crianças permite que elas imitem o comportamento do leitor, segurando o livro, começando no início ou voltando as páginas para perceber a sequência. [...] Assim, os pais e outros membros da família, através de formas diversas que podem ir desde a colaboração intuitiva e divertida até ao ensino mais organizado, fornecem às crianças não só instrumentos e oportunidades para ler e escrever, como também transmitem as razões para querer dominar estas competências. (2002:49)

Na nossa contemporaneidade, a escrita é uma constante e por força está presente no quotidiano das crianças, implícita e explicitamente, propiciando não raro momentos de partilha e de afeto entre os pais e os filhos. Isso é o que acontece quando todos partilham histórias e conversam sobre elas, antecipando ou imaginando um final diferente, refletindo sobre a ação ou relacionando-a com experiências vividas pela criança. No entanto, se atendermos à realidade que podemos encontrar nas nossas escolas, sabemos que nem sempre as famílias conseguem, por razões diversas, desempenhar essa função mediadora. A partilha afetiva em torno da leitura é uma experiência que vai escasseando no quadro atual

da vida familiar. As ofertas tecnológicas, facilmente ao dispor das nossas crianças e jovens, são, por vezes, apontadas como uma causa forte para a ausência de momentos de leitura partilhada, para além do cansaço decorrente do ritmo de vida e, claramente, a falta de hábitos de leitura. Quando estes não estão enraizados, embora possam existir os recursos, a verdade é que *ler* não encontra espaço para ser integrado nas rotinas familiares.

Esta questão não é exclusiva da sociedade contemporânea. Se nos reportarmos em concreto ao caso português, devemos ter presente que, num passado não muito distante, os condicionalismos escolares, laborais e económicos das famílias não eram favoráveis à prática da leitura entre pais e filhos. Os elevados níveis de analfabetismo, as condições e horários de trabalho, a deficiente e centralizada oferta de bibliotecas públicas¹, a que se juntavam os poucos recursos económicos da maior parte das famílias, colocavam os livros fora das suas necessidades e interesses. Contudo, onde a palavra escrita e lida não tinha lugar, difundia-se a palavra oral integrada nas práticas e vivências quotidianas através de canções, provérbios, contos e lendas que se transmitiam de geração em geração, e pelo seu carácter educativo impunham-se como elementos de preparação para a vida e de coesão familiar e comunitária.

Num contexto político e cultural de sobrevalorização do escrito, em detrimento da oralidade, verificou-se, durante o Estado Novo, uma concentração dos poderes político e cultural num grupo restrito da população, enquanto os que não dominavam a leitura eram inevitavelmente afastados. À desigualdade na distribuição dos bens económicos e culturais, à desigualdade no acesso à instrução e à participação cívica correspondiam as desigualdades da estrutura social. A história ajuda-nos, assim, a compreender melhor um certo alheamento que persiste face à leitura e ao livro, acompanhado de um significativo nível de iliteracia que deixa Portugal numa posição de risco, comparativamente com outros países da Europa. Há que referir o problema da escolarização/alfabetização tardia da população portuguesa e os impactos da massificação da escola que ocorreu em

¹ De acordo com Henrique Barreto Nunes, “num inquérito divulgado em 1958 constata-se a existência de 84 bibliotecas municipais, embora a maioria delas não passasse de pequenas salas localizadas no edifício da Câmara, sem pessoal qualificado, com um escasso número de títulos que não contrariavam os princípios políticos vigentes e com frequência baixíssima” (1998: 30). Durante o salazarismo, há que evidenciar, em todo o caso, o papel inestimável de associações recreativas e culturais, em regra situadas em núcleos urbanos e operários, cujas bibliotecas e iniciativas culturais contrariavam, com os seus limitadíssimos recursos, esse quadro de exclusão cultural da esmagadora maioria dos portugueses.

pouco tempo, seguida de políticas que têm desqualificado a escola pública no seu formato republicano, universal e gratuito.

Acresce a este dado um outro que define a história portuguesa contemporânea:

[A] emergência das várias indústrias culturais, que constituíram os consumos do gosto e do senso comum do século XX, entrando em competição com as formas da cultura letrada. A urbanização implicou a massificação, (...) a entrada para o consumo do mercado capitalista, e tudo isto pressionou e foi pressionado pelo processo de alfabetização, por sua vez concorrente dos novos regimes de imagens e sons com que a rádio e a canção, o cinema e, mais tarde, a televisão [e agora a internet] foram contribuindo para moldar a *cultura* dos portugueses. (Trindade; 2006:2)

A propósito da leitura conjunta entre pais e filhos, vários estudos têm mostrado que existe uma relação direta entre a frequência e a complexidade das interações de leitura e o nível de escolaridade das progenitoras (cf. por ex. C. Peixoto e T. Leal 2008 e L. Mata e P. Pacheco 2009). Deste modo, quando o nível de escolaridade é mais elevado existe maior frequência de leitura e de atividades de exploração associadas a ela. Pelo contrário, quando o nível de escolaridade é mais baixo a interação pode ser (quase) inexistente. Quer isto dizer que enquanto algumas crianças desenvolvem uma literacia emergente² antes de iniciarem a escolarização, outras contactam com a leitura apenas aquando da entrada na escola. Tal como referem Iolanda Ribeiro e Fernanda Viana: “a arte de ler que os mais novos adquirem de forma natural no seio de famílias letradas pode, no entanto, ser causa de grande estranheza para quem, abruptamente, com ela se confronta pela primeira vez, na Escola” (2009:130). Esta variabilidade de oportunidades traça, desde cedo, as desigualdades e determina o esforço que cada aluno vai travar para alcançar a meta da formação escolar.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), em *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, abordam a questão da

² Designa-se por literacia emergente, ou comportamentos emergentes de leitura, as manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura, tais como as inerentes ao manuseamento do livro, a orientação gráfica da escrita, a identificação da mancha gráfica das palavras, interiorizadas através do contacto com a leitura, mesmo antes da sua aprendizagem formal.

diferença de oportunidades e do carácter reprodutivo que a escola apresenta ao falarem de “capital cultural”, como o reportório de conhecimentos, valores e atitudes adquirido na família e no respetivo processo de socialização. O “capital cultural” é entendido como a herança que faculta a adaptação da criança às circunstâncias e experiências a que é submetida na escola, através de um código de valores e de comportamentos ajustados, ou seja, correspondentes àqueles que são ministrados e, consecutivamente, valorizados pela escola e pela sociedade. A criança adquire “capital cultural” na escola, assegurado pelos programas curriculares, e na família através das vivências que lhe são proporcionadas, desde logo pela linguagem utilizada em casa e também pelas práticas de lazer. De acordo com os autores, ambas as instituições propiciam o desenvolvimento das competências essenciais ao desempenho da criança nos vários domínios da sua vida. Contudo, podem existir diferenças acentuadas, de acordo com o nível de instrução dos progenitores. Essas diferenças que se manifestam nas condições económicas, sociais e culturais da família, repercutem-se na valorização dada à escola e nos desempenhos da criança ao longo do seu percurso escolar.

As crianças oriundas das classes dominantes quando iniciam a escolaridade obrigatória possuem um “capital cultural” que as coloca numa posição vantajosa, uma vez que é comum à da escola. Pelo contrário, as crianças das classes operárias/trabalhadoras deparam-se com uma ruptura entre o “capital cultural” adquirido no seio familiar e os valores transmitidos pela escola, sendo arrastadas para um fosso de ordem cultural que tende a ser assumido como de carácter cognitivo, no contexto das dificuldades que se verificam ao longo da sua escolaridade. A família tem “um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social” (Bourdieu, 2001:98), o que explica que a criança ao receber apoio e orientação no seu ambiente familiar estará melhor preparada e, portanto, apta a ter maior sucesso. Pelo trajeto traçado, onde se integram as escolhas académicas e opções extra curriculares, e pelo sucesso alcançado, a criança tende a replicar a posição que a sua família ocupa na hierarquia social.

A criança que não beneficiou no seio familiar de leituras partilhadas nem de outros incentivos à leitura, como sejam o acesso a livros, ou a frequência de bibliotecas e, por outro lado, não teve a oportunidade de conversar sobre os livros

e o seu conteúdo, frequenta a escola sem estímulos e sem bases mais profícuas de literacia. Fátima Sequeira considera aliás que:

[...] é indispensável a intervenção do adulto para dar à percepção desse objeto [o livro], percepção que é informe e não orientada, um sentido, o de contar uma história. É, também, graças a essas interacções em torno do livro que a criança vai adoptando as condutas posturais da leitura, vai--se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. (2000:62)

A relação que os progenitores desenvolvem com a leitura determinará o lugar que esta vai ocupar na relação entre pais e filhos e, a longo prazo, na vida destes quando se tornam leitores autónomos. A este respeito devem ser considerados os resultados do inquérito aplicado à população portuguesa referente à leitura, realizado pelo Observatório das Atividades Culturais (OAC), no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL). Dele resultou, em 2007, a publicação de *A Leitura em Portugal*, editado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). De acordo com os dados apresentados, verifica-se que há uma correspondência entre a escolaridade da população e os hábitos de leitura, como foi referido anteriormente. Constata-se que a frequência com que os inquiridos viram, durante a infância, os seus pais ou familiares a ler é maior quando se trata de famílias em que o inquirido e pelo menos um dos progenitores possui um grau médio ou superior de escolaridade (“capital escolar familiar consolidado”, Santos *et al.* 2007:59), decrescendo à medida que diminui o nível de escolarização do inquirido (“capital escolar familiar precário”) (*idem: ibidem*).

Confirma-se, assim, e mais uma vez, a correlação entre o nível de escolarização dos progenitores e dos seus descendentes e a prática da leitura, que por sua vez irá ser reproduzida entre gerações.

Igualmente relevante parece ser o facto de haver uma correlação direta entre a prática de leitura conjunta que os inquiridos têm com os seus filhos ou familiares, na atualidade, e a herança que trazem dessa experiência obtida na sua infância. Existe uma tendência reprodutiva no que toca a comportamentos, uma vez que os inquiridos que mais incentivos receberam na infância são os que mais estimulam os filhos ou crianças familiares a ler. Enquanto se regista que os

inquiridos que reproduzem essa prática são a maioria (44,6%), destaca-se igualmente uma percentagem significativa (26,4%) que lê para os filhos/educandos, mesmo não tendo recebido esse incentivo quando era criança (Santos *et al.* 2007:210). Verifica-se, assim, uma prática que assenta na valorização da leitura como meio de alcançar “capital cultural”.

A tendência reprodutiva não se instala só pelo hábito, mas também quando se associa a memórias afetivas gratificantes, como nos lembra Consuelo Cascallar (1997) ao evocar o calor do colo, o perfume e o timbre de voz da mãe que lê a história. Para o leitor que germina no seio da família, cada ato de leitura, conjunta ou autónoma, é a oportunidade de reviver o prazer duplo dos afetos que estabeleceu com os pais e, por via destes, com os livros e as histórias.

A propensão para uma ascensão em espiral das práticas de leitura conjunta com os filhos confirmar-se-á caso os filhos/educandos com os quais é iniciada venham a reproduzi-la com os seus descendentes. Tendo em conta a realidade observada, a geração de crianças que começa a partilhar momentos de leitura com os pais tenderá a fazê-lo com os seus filhos. A longo prazo, esse é um dos objetivos dos programas e ações de sensibilização que se têm desenvolvido com o intuito de promover a leitura em família, sublinhando tais programas as vantagens desta prática para o desenvolvimento das aprendizagens e da literacia.

O relatório publicado sobre a *Dimensão Económica da Literacia em Portugal* (2009), elaborado por T. Scott Murray, aponta para a necessidade de se investir fortemente no desenvolvimento da literacia, pois só dessa forma o país conseguirá qualidade competitiva no mercado mundial. O apelo é feito à família e à escola, no sentido de munirem as crianças e jovens que se estão a formar de competências de literacia. Nesta visão economicista do indivíduo como força de trabalho parece estar esquecida a sua dimensão humana. A literacia é instrumentalizada e valorizada como algo que se traduz na qualidade do desempenho profissional e na correspondente retribuição do capital. Ao ser tomada como algo meramente utilitário, por imposição social, sobrepõe-se a leitura como dever à leitura como prazer.

Está mais do que comprovado que a literacia é uma ferramenta operacional transversal e quando a criança inicia a relação com a leitura, muito antes de encetar uma aprendizagem formal, socialmente exigida à escola, obtém melhores resultados e cresce mais como indivíduo. Em todo o percurso que

conduzirá à aprendizagem institucionalizada congregam-se uma série de fatores que determinarão o sucesso escolar. Por isso, antes da entrada nos estabelecimentos de ensino, a criança poderá alcançar uma certa familiaridade com a leitura e apropriar-se de elementos essenciais aos primeiros passos na *arte de ler*, como é designada por José Morais (1997), ainda no interior da sua família³.

A aquisição precoce de elementos referentes ao funcionamento da linguagem escrita dá-se mais fácil e naturalmente na primeira infância, como refere Inês Sim-Sim:

A criança vive rodeada e imersa em escrita e muito cedo começa a desenvolver o que se assumiu designar por comportamentos emergentes de leitura e de escrita, que não são mais do que manifestações precoces do conhecimento de alguns privilégios que regulam a linguagem escrita. (2006:172)

Esta visão é confirmada pelas conclusões de um estudo realizado por Sénechal e LeFèvre (2001), citado por Lourdes Mata (2009), abrangendo alunos desde o jardim de infância até ao terceiro ano de escolaridade. Concluiu-se nele que as crianças que não vivenciaram qualquer tipo de práticas de literacia familiar obtiveram resultados mais baixos nos testes a que foram sujeitas.

Um estudo desenvolvido por Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, em *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária* (1980), citado por A. Firmino da Costa (2001), demonstrou haver uma relação direta entre a situação socioprofissional dos pais e a taxa de insucesso escolar dos filhos que frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, quando estes terminavam a 1ª fase, correspondente à primeira e segunda classes. Através deste mesmo estudo verificou-se que quanto mais baixa era a condição socioprofissional mais elevada era a taxa de insucesso, ou seja, existe uma “dependência bastante acentuada dos resultados escolares em relação às condições sociais de existência dos alunos” (Costa; 2001:33). Observa-se que a escola como instituição social não consegue esbater por completo as desigualdades sociais e afirmar-se como motor de

³ “Ouvir a leitura, em voz alta, pelos pais cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho. A melhor demonstração é o facto de, muitas vezes, a criança a quem lêem à noite, antes de adormecer, pedir para ficar sozinha, só mais um bocadinho, com o livro entre os joelhos afastados, vendo-o, refazendo o que o seu papá ou a sua mamã acabaram de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas.” (Morais, 1997:164)

mobilidade social; pelo contrário, ao privilegiar os valores dominantes, pode acabar por reproduzir e acentuar as diferenças existentes.

Ainda assim, o acesso à cultura, através da escola, poderá contribuir, ainda assim, para uma melhor integração social e um futuro enquadramento profissional do indivíduo, distinto do da família. Também no domínio da educação formal, a sociedade ocidental tem vindo a sofrer profundas transformações, tanto pela liberdade de escolhas, como pela diversidade da oferta. A oportunidade só consegue ser mais igualitária se atender à diversidade, e nesse sentido a escola tem vindo a estar estruturada como uma instituição social mais inclusiva. Quer isto dizer que esta passou a integrar serviços de apoio e a contemplar nos seus projetos e programas a riqueza étnica, cultural e linguística⁴.

Louis Althusser, ao classificar a escola como “aparelho ideológico do Estado”, destaca o seu contributo para transmitir de forma subtil a ideologia e preparar o indivíduo para o lugar que vai ocupar na sociedade, normalmente, aquele que é ocupado pela classe social a que pertence:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” [...] envolvidos na ideologia dominante [...], ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro [...]. (1980: 64)

Através das aprendizagens que faz na escola, a criança interioriza os valores e os saberes que a sociedade espera dela quando chegar à idade adulta e entrar no mercado de trabalho. Neste caso, a escola e a família, consideradas por Althusser como um par dominante no âmbito dos aparelhos ideológicos do Estado, são responsáveis pela reprodução da estrutura social, sendo esta alimentada pelas relações de produção.

⁴ Podemos assinalar, a título de exemplo, o programa de Português Língua não Materna destinado aos alunos estrangeiros ou numa vertente extra curricular, o projeto *Ler em Vários Sotaques*, do Plano Nacional de Leitura. A degradação social em curso está, no entanto, a comprometer esta evolução da instituição escolar.

Bourdieu, por seu turno, destaca o contributo decisivo da família, ao referir-se ao “racismo da inteligência”, ou seja, a discriminação a que as diferenças de “capital cultural” podem votar um indivíduo:

Este racismo é próprio de uma classe dominante cuja reprodução depende, por um lado, da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem por propriedade ser um capital incorporado, e portanto aparentemente natural, inato. (2003: 277)

Este autor, como foi exposto anteriormente, desenvolve a ideia de reprodução da distinção social com base no “capital cultural” e, uma vez que este tem implicações diretas no desenvolvimento e apropriação das competências de literacia essenciais, acabará por ser representado pelo “capital humano”, entendido como o conjunto de competências e qualidades do indivíduo reconhecidas no sistema económico. O nível de competências, designadamente de literacia, permitirá a ocupação de determinada posição no sistema produtivo, bem como de uma diversidade de oportunidades sociais, tal como refere o relatório *A Dimensão Económica da Literacia* (2009):

Os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia. (Murray *et al.* 2009:119)

Se retomarmos os dados do estudo sociológico de 2007, *A Leitura em Portugal*, constata-se que embora havendo uma predominância de inquiridos que, tal como os seus pais ou outros familiares faziam consigo, conversam com os filhos/educandos sobre livros e leituras (40,9%), existe uma percentagem elevada dos que, enquanto pais, abandonaram essa prática (25,9%) (Santos *et al.* 2007:212). Reconhecendo a importância de que se reveste tal diálogo para a motivação e para o desenvolvimento de competências de literacia, podemos

arriscar a dizer que a leitura estrita, ou seja, a simples descodificação, parece não ser suficiente.

Na verdade, o estudo realizado por Carla Peixoto e Teresa Leal já referido, que caracterizava os padrões de comportamentos interativos entre mãe-filho (a frequentar o último ano do ensino pré-escolar) em situação de leitura conjunta de livros, ficou evidente que no grupo de mães com um nível de escolaridade baixo havia uma “ausência de intervenções espontâneas por parte da criança” (2008:11). No segundo grupo, composto por mães com um nível de escolaridade mais elevado, estas estimulavam a participação das crianças enquanto liam a história e conversavam sobre ela após a leitura. Tal atitude contribuía então para que as crianças respondessem às solicitações, ao mesmo tempo que apresentavam ideias espontâneas.

O que nos interessará reter deste estudo é, em primeiro lugar, que não existe um estilo de leitura padronizado, e em segundo lugar, a leitura acompanhada de apoio à sua compreensão, com recurso consciente a estratégias explicativas, acaba por facilitar a participação das crianças. Antes de a criança aprender a ler, a compreensão da leitura só acontece se a orientarmos na exploração do texto para dele se retirar significado, ou se “a deixamos *ler histórias* através da nossa própria voz”, como nos diz Inês Sim-Sim (2008:13). Também na forma como o texto é abordado parece ser determinante o nível de escolaridade dos progenitores, sendo que no caso de mães com baixo nível de escolaridade existem “interações de elaboração reduzida” (Peixoto e Leal, 2008:12) e são acompanhadas por uma participação incipiente por parte dos seus filhos. Pelo contrário, as mães que possuem uma escolaridade superior promovem interações mais elaboradas e a participação dos filhos é mais consistente e desenvolvida. É também este grupo de crianças que tem ao seu dispor mais livros de literatura infantil em casa e inicia ações de literacia mais cedo, motivadas pelos pais.

A correlação entre o nível de escolaridade e as opiniões que as mães têm sobre a literacia determinam, pois, a forma como interagem em situações de leitura conjunta. A este respeito, Peixoto e Leal fazendo referência a DeBaryshe (1995) verificaram que

[...] as mães com crenças compatíveis com modelos da literacia emergente e práticas desenvolvimentalmente [de desenvolvimento da literacia] adequadas [se] envolviam em mais discussões com as crianças quando liam, em comparação com as mães que não se viam a si próprias com um papel facilitador durante as actividades de leitura. (2008:12)

Importaria indagar, neste ponto, qual a relação que estas últimas mães têm com a leitura; quais as expectativas que têm em relação à sua aprendizagem e a quem atribuem esse papel facilitador. Atribuirão esse papel exclusivamente à escola?

Talvez tenhamos de começar por perceber em que medida os pais/educadores têm realmente consciência dos benefícios que as competências de literacia podem ter na vida quotidiana e escolar dos seus filhos/educandos. Certamente, qualquer pai e mãe sabendo que tem benefícios práticos e concretos estará predisposto a colaborar. Mas como pode e deve desempenhar esse “papel facilitador”?

Inês Sim-Sim considera que as crianças que são mais estimuladas a desenvolver interações verbais desde tenra idade apresentarão melhores desempenhos ao iniciarem o processo formal de aprendizagem, uma vez que “o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura” (2008:8). Esta posição é corroborada por Fernanda L. Viana, quando demonstra que “as crianças cuja competência de expressão oral era elevada aprenderam a ler mais rapidamente do que as outras” (*apud* Ribeiro 2009: 125). As interações lúdicas com base na oralidade e na leitura de histórias com recurso ao livro são apontadas como facilitadoras da apreensão da escrita (*idem:ibidem*). Poderemos, assim, considerar que o contexto sócio-afetivo em que se desenrolam as experiências com a leitura é determinante para a futura aprendizagem formal.

Também Lourdes Mata considera que a família tem um papel preponderante na apreensão da literacia ao “proporcionar e valorizar as experiências precoces, em contextos mais ou menos informais, com que a criança se vai deparando no seu dia-a-dia” (1999: 65). A este respeito, destaca quatro tipos de experiências preconizadas por Hannon (1995,1996) e designadas por experiências ORIM:

- a) Oportunidades para aprender, o que pode concretizar-se na apresentação de modelos de leitura e na partilha de leitura;
- b) Reconhecimento das aquisições da criança e reforço positivo dos progressos alcançados;
- c) Interação em atividades de literacia, com orientação e apoio na relação que a criança estabelece com a linguagem escrita presente no quotidiano;
- d) Modelos de literacia e valorização da leitura como atividade de prazer.

Ser leitor é, no fim de contas, muito mais do que saber decifrar e descodificar um conjunto de símbolos que se agrupam em vocábulos e estes em enunciados, mais ou menos complexos. É necessário ir além do mecanismo primário que o ato de ler exige; é necessário retirar significado do que se lê. Os pais, ou outros adultos tidos como referenciais afetivos, integrados no universo da família ou da escola, podem ajudar a criança a dar significado à prática da leitura e a extrair significados do escrito, o que é essencial para o desenvolvimento da literacia. Ao compreender o que está escrito, a criança ultrapassa o estágio de leitura estrita, convocando uma série de referências e estabelecendo conexões que possibilitam aceder ao sentido do texto. Esta passagem parece ser mais fácil de se processar quando a criança foi exposta a vivências familiares positivas relativas à leitura.

As interações de leitura partilhadas que as crianças estabelecem com os progenitores contribuem para despertar o interesse e o gosto pela leitura. Quando estas possuem na sua memória informação e correlações positivas, o ato de ler reveste-se de uma importância maior, sendo ponto de encontro dos sons, dos cheiros, das imagens que acompanharam a leitura de histórias partilhada em família. São precisamente essas referências familiares que vinculam afetivamente a criança à leitura, deixando que esta ganhe um lugar privilegiado na sua vida.

Se a leitura em família parece ser condição essencial para o sucesso da aprendizagem e para a formação de leitores fiéis, todos aqueles que não têm a possibilidade de usufruir desses momentos de partilha parecem estar predestinados a uma relação estritamente impositiva face à leitura.

O que se poderá fazer para despertar os leitores ocultos aos quais não foi dada oportunidade de despontarem no seio familiar? Poderá a escola desempenhar esse papel substitutivo da família? E como poderá fazê-lo?

1.2 – A família nos programas de incentivo à leitura: o Plano Nacional de Leitura para o pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico

Na sociedade atual é reconhecido o contributo que a família pode dar para o desenvolvimento da leitura e da literacia emergentes, razão pela qual assistimos a uma crescente preocupação com o envolvimento parental em processos de leitura conjunta. Por esse motivo, aumentaram os programas que visam a vinculação da família a essas práticas.

Em Portugal, destaca-se o Plano Nacional de Leitura (PNL), criado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação, sob o patrocínio do Presidente da República e com o apoio dos Ministérios da Cultura e dos Assuntos Parlamentares da altura, com o propósito de promover a leitura junto de todas as crianças que frequentavam a escolaridade obrigatória, tanto no ensino público como privado. Com o objetivo de promover a leitura e a literacia, o PNL tem vindo a desenvolver diversos projetos e está estruturado para um período de dez anos, repartindo a sua ação em duas fases de cinco anos cada. Até ao final do ano letivo 2015/2016, as suas ações deverão estar implementadas e integradas nos planos de atividades das escolas e das bibliotecas escolares. Numa primeira fase, as propostas do PNL destinaram-se prioritariamente a crianças, desde a primeira infância até ao 2º ciclo de escolaridade. Na segunda fase, que decorre desde 2011, o campo de ação do projeto tem-se focado progressivamente nos alunos do 3º ciclo e ensino secundário.

O estabelecimento de parcerias com as escolas, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas e centros de saúde e, através destes, com as famílias, tem possibilitado o desenvolvimento de atividades que visam contribuir para o alargamento dos hábitos de leitura da população portuguesa e elevar os níveis de literacia. Estes programas são desenhados para abranger a totalidade (ou quase) da população escolar e pretendem ajudar a ultrapassar desigualdades socioculturais e económicas existentes no nosso país. No entanto, estudos recentes, dos quais se destaca *A Dimensão Económica da Literacia* (2009), já atrás citado, alertam para a necessidade de envolver nestas iniciativas os públicos adultos que não tiveram oportunidade de criar hábitos de leitura e de desenvolver as competências que lhes estão inerentes, em virtude de possuírem baixos níveis de escolarização. Através de iniciativas “que abranjam a população, desde a primeira infância até à idade

adulta” (PNL), tais programas procuram criar condições de igualdade para que Portugal possa alcançar patamares mais elevados de literacia e aproximar-se de outros países europeus. Com este intuito, o PNL tem desenvolvido programas de incentivo e promoção da leitura em cooperação com a escola e a família, e tem integrado os alunos de faixas etárias mais avançadas através de projetos específicos.

A fim de melhor compreendermos a relação entre os planos oficiais dedicados à questão da leitura e o papel da família neles consagrados, importa debruçar-nos sobre os dois projetos estruturados para promover a leitura, junto das crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, numa estreita articulação entre a escola e a família: *Leitura em Vai e Vem* (pré-escolar) e *Já Sei Ler* (1º ciclo). Ambos os projetos visam fomentar a leitura em família através da circulação de livros, entre a escola e a casa dos alunos. O PNL disponibiliza os recursos⁵ e fornece orientações para que as escolas operacionalizem os projetos.

Nos folhetos informativos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*, destinados aos educadores/professores, elaborados em 2007 e em 2009, respetivamente, *pode* ler-se o seguinte: “ [o] Plano Nacional de Leitura tem como público-alvo o conjunto de cidadãos portugueses e constitui uma resposta institucional aos baixos níveis de literacia da população em geral e particularmente das crianças e dos jovens”. Destaque-se o pendor discriminatório implícito na definição do público-alvo dos programas. Ao afirmar-se que o PNL tem como público-alvo o conjunto de cidadãos portugueses, seria de supor que se privam todos aqueles que são estrangeiros de participarem nos projetos. Se tomarmos como exemplo a realidade que encontramos nos nossos jardins de infância e estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, a condição de *ser cidadão português* exclui uma percentagem considerável dos nossos alunos. Ter havido uma tendência crescente de imigração e o facto de a política de reagrupamento familiar ter trazido muitas crianças de outros países para Portugal, ajuda a explicar a multiplicidade cultural que temos presente nas nossas escolas. Esta realidade tem vindo, recentemente, a alterar-se devido à situação económica nacional que leva muitos imigrantes de volta ao seu país de origem ou a procurar outro país de acolhimento onde possam alcançar o que Portugal já não garante.

⁵ Os recursos disponibilizados são mochilas, sugestões de registo de leituras, folhetos informativos para educadores/professores e pais/encarregados de educação.

A leitura do excerto citado anteriormente pode levar-nos a supor que o PNL esquece essas crianças que como cidadãos estrangeiros não poderão beneficiar dos seus programas. Esta poderá, no entanto, ser uma leitura muito linear, pois certamente nenhum educador/professor impedirá a participação desses alunos nos referidos programas. Contudo, o fraco domínio da língua portuguesa pode dificultar a efetiva abrangência dos alunos estrangeiros, dado que toda a literatura disponível é em português, a sua segunda língua.

Como explicar aos pais que esta estratégia não está adaptada para os seus filhos, que têm o português como segunda língua? Como explicar isso, quando se trata de uma resposta institucional paga com verba pública?

Os limites impostos pelo discurso oficial, ao confinar a participação aos cidadãos portugueses, remetem-nos para a complexidade do conceito de família, com o qual se pretende trabalhar. A inexistência de um sistema familiar único faz-nos pensar que quando pretendemos intervir na família não podemos aplicar um modelo padronizado, mas que, pelo contrário, é necessário conhecer e atender às especificidades com que deparamos. Esta parece ser, também, a visão do PNL, ao afirmar que “os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único” (*Leitura em Vai e Vem*, s.d.: 7). Do ponto de vista formal parecem estar previstas as diferenças, pois conforme menciona o mesmo folheto informativo, os projetos de leitura “exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar” (*ibidem:ibidem*).

Tomando como certo que os “múltiplos percursos” mencionados se referem às especificidades individuais de desenvolvimento, para as quais contribui decisivamente a família, atendendo à cultura e às vivências que proporcionam, e que o facto de se respeitarem os percursos individuais, conduzirá à inclusão da diversidade nos projetos, seria expectável encontrar mais do que a simples sugestão de adaptação de grelhas de registo⁶, fornecidas pelo programa em questão, a preencher pelos educadores/professores. Não obstante a possibilidade de se fazerem ajustamentos à realidade concreta com que cada educador se depara, como pode ser ultrapassada a barreira da língua quando se trata de famílias imigrantes?

⁶ As grelhas de registo visam um maior controlo das leituras, devendo mencionar-se os intervenientes e o tempo dedicado à leitura, bem como a apresentação de comentários sobre o livro lido.

É verdade que algumas comunidades estrangeiras, das quais se destacam as oriundas dos países de leste, conseguiram uma aprendizagem mais rápida da língua portuguesa, tanto falada como escrita. Contudo, existem comunidades, como a chinesa, que entrou no nosso país mais recentemente e em que se constata uma maior dificuldade em ultrapassar essa barreira. Neste último caso, tal como noutros, os filhos são a primeira geração de falantes fluentes da língua portuguesa. Nestes casos concretos, consideramos que o PNL deveria estar preparado para dar resposta às suas necessidades, disponibilizando recursos bilingues, incluindo os livros de leitura e as brochuras com recomendações para os pais/encarregados de educação⁷.

Não se pense, no entanto, que as dificuldades na aprendizagem da leitura, os baixos índices de literacia e a falta de hábitos de leitura são exclusivos das comunidades de imigrantes que vivem no nosso país. Limitações com origem no nosso percurso histórico-político e educativo estão bem presentes na nossa mentalidade e cultura, passados quase quarenta anos de uma ditadura que agrilhoou grande parte da população ao trabalho e aos rudimentos do saber, como forma de dominar o pensamento e a ação cívica. Com efeito, embora durante aquele regime o discurso oficial reconhecesse a importância da disponibilidade de oferta literária, esta deveria enquadrar-se nos princípios morais e políticos vigentes, conforme mostra o Plano de Educação Popular (1953), citado por Daniel Melo:

Ensinar as crianças e os adultos a ler de pouco serve, na verdade, se não se lhes criar o gosto pela leitura e se não se lhes facultarem, através de serviços especializados, livros de recreio, de informação criteriosamente escolhidos (2004: 71).

A leitura e a literacia andaram, longo tempo, espartilhadas por ideologias e sectarismos que não permitiram alcançar o que de mais valioso a leitura pode dar ao leitor: a descoberta e a liberdade.

⁷ Importa referir que estes projetos se baseiam no projeto Bookstart, dinamizado no Reino Unido. O programa britânico, para abranger a diversidade de comunidades imigrantes residentes, possui as brochuras informativas e os livros distribuídos escritos em cerca de 26 línguas maternas e em inglês. O programa pode ser consultado em www.bookstart.org.uk.

Apesar de o atual discurso oficial mencionar explicitamente a intenção de traçar “percursos” que respeitem e integrem a “diversidade humana”, o que implica atender aos aspetos particulares, não podemos ignorar o contexto familiar em que a criança se insere e a influência que ele exerce no seu desenvolvimento, tanto pelas oportunidades que oferece de experimentação de diversas atividades como pela orientação na exploração das mesmas.

Quando se fala em família, há que ter em conta, antes de mais que o conceito de família tipificado na nossa sociedade, correspondente a um núcleo familiar restrito (pai, mãe e filhos), estruturado, instruído e economicamente estável, sobrepõe-se aos restantes. Tal como exposto no capítulo anterior, e como comprovam os resultados do estudo *A Leitura em Portugal* (2007), as famílias onde se registam mais incentivos à leitura correspondem a um patamar de escolaridade mais elevado e são, também, os que possuem mais livros em casa. Nessas famílias o hábito e o prazer da leitura partilhada entre pais e filhos não só se praticou, como há uma tendência para se reproduzir nas gerações seguintes.

Ora, quando o PNL lança programas de incentivo à leitura em família parece ter um padrão em mente que corresponde à família com um nível médio de domínio da língua portuguesa, que compreende a importância dessa atividade não só pelo prazer que suscita, mas também pelo contributo que pode dar para o desenvolvimento da literacia. Contudo, o universo de famílias que temos no ensino pré-escolar e no 1º ciclo abrange também as crianças que vivem no seio de famílias monoparentais, as que compõem as famílias recompostas, assim como as que se encontram institucionalizadas.

Saliente-se, ainda, que nos programas oficiais em análise, há a consciência explícita de que a aprendizagem da leitura não é um processo imediato e linear, devendo a sua promoção desenvolver-se de forma constante e faseada. Isto implica, aliás, “um desenvolvimento gradual e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo”, conforme menciona o folheto informativo destinado aos professores – *Já Sei Ler*. Tratando-se de um processo gradual e concretizado por etapas distintas e cumulativas, significa que cada um dos indivíduos tem de passar por todas elas para poder alcançar os níveis mais elevados, o que se traduz num profundo domínio das competências de literacia, tal como está consagrado no sítio oficial do Plano Nacional de Leitura:

No entanto, os estudos demonstram que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.

Como ficou exposto no capítulo anterior, é consensualmente aceite que a família desempenha um papel preponderante na aquisição dos elementos característicos da leitura emergente. Contudo, coloca-se sempre a questão de saber até que ponto as famílias envolvidas conseguem desempenhar esse papel. No caso das famílias que não têm um bom domínio da língua portuguesa e/ou que não possuem competências de literacia que permitam o melhor acompanhamento das suas crianças, poderão criar-se clivagens que se perpetuam se a escola não conseguir intervir.

É certo que os projetos aqui analisados não têm um carácter obrigatório, são de inscrição facultativa, dependendo a sua execução inteiramente da vontade do educador/professor. Este carácter facultativo acabará, em si mesmo, por criar desigualdades a nível nacional, uma vez que nem todas as escolas, ou dentro do mesmo estabelecimento de ensino, nem todas as turmas participam no programa. Por essa razão não chegará a todos os alunos⁸.

Relativamente ao projeto *Leitura em Vai e Vem*, os quatro anos letivos de implementação abrangeram um total de cerca de 126 mil crianças de ambos os sexos, distribuídas por 8000 salas de aproximadamente 4000 jardins de infância. Segundo os resultados publicados no relatório de atividades 2010/11, ressalta o decréscimo do número total de crianças abrangidas, não igualando os valores do ano de arranque nenhum dos subsequentes. Esta situação poderá decorrer não apenas de uma participação de diferentes educadores e turmas de um mesmo jardim de infância, tal como é referido no relatório, mas também da diminuição do número de jardins de infância envolvidos, embora no 2º ano (2007/08) se verifique um aumento de cerca de pouco mais de 1000 salas de jardim de infância participantes. Na realidade, em 2008/09, assiste-se a uma redução significativa do número de instituições aderentes e, apesar de se constatar uma recuperação de cerca do dobro de jardins de infância participantes no ano letivo seguinte

⁸ De carácter obrigatória é a leitura orientada em sala de aula, atividade para a qual o PNL disponibiliza recursos.

(2009/10), no último ano (2010/11) regista uma quebra no número de participantes (Relatório de Atividades - 5ºano, 2011:63).

Convém saber quais os reais motivos destas flutuações com tendência para um decréscimo de participações institucionais. Poderemos levantar aqui algumas causas possíveis, tais como a falta de interesse ou motivação dos educadores em participarem no projeto com os seus alunos, ou a pouca disponibilidade dos educadores para incluírem as tarefas de registo das atividades realizadas no programa semanal da sala de aula, conforme orientação do PNL. Por outro lado, a fraca adesão das famílias dos alunos e/ou o progressivo desinvestimento das famílias participantes poderá ter levado à interrupção da participação.

Para podermos retirar algumas conclusões interessaria saber quantas das instituições que aderiram ao projeto no primeiro ano não lhe deram continuidade, uma vez que se verifica uma quebra acentuada, e as razões para tal interrupção. Contudo, para que essa informação fosse compreensível era necessário ter procedido a uma avaliação no final de cada ano de implementação do projeto, o que só veio a acontecer no terceiro ano (2009/10).

A avaliação efetuada pelo Plano Nacional de Leitura, através de questionário *online* destinado aos educadores, incidiu em parâmetros relacionados com a operacionalização do projeto no terreno, de acordo com o modo como foi implementado, a frequência de utilização dos materiais e o grau de satisfação. Nas respostas a estes questionários podemos constatar que a utilização dos materiais de apoio, tais como as mochilas, ocorreu com mais regularidade uma vez por semana (65,6%). No que se refere à utilização do registo individual de leituras, a preencher após a leitura de cada livro em família, apenas 63,2 % do total de participantes o fizeram, desconhecendo-se os principais motivos que levaram os restantes 36,8% a não procederem ao preenchimento. Relativamente aos registos em grupo sugeridos e disponibilizados pelo PNL para preenchimento em sala de aula, 43% declararam ter procedido à sua cópia, enquanto os restantes 57 % declararam ter utilizado outros formatos concebidos no próprio jardim de infância. Esta liberdade de adaptação dos registos terá contribuído para uma maior adequação às necessidades das diferentes instituições (Relatório de Atividades; 2009/10: 72).

Consideramos que seria benéfico o PNL ter aberto um banco de documentação elaborada pelos próprios docentes, de modo a que através do portal ou do blogue⁹ aquela pudesse ser partilhada. Por outro lado, a informação constante do blogue do PNL mostra-se insuficiente, visto que apenas transmite imagens das atividades e de alguns recursos, ignorando-se a sua planificação e estratégias de dinamização. Maior recetividade parece ter tido o material de divulgação do projeto junto dos pais/encarregados de educação, o qual foi distribuído e utilizado, principalmente em reuniões realizadas para o efeito.

Relativamente aos materiais de apoio ao projeto, quando questionados sobre a sua qualidade, constatamos que o grau de satisfação atingiu mais de 80%, com exceção dos registos de leitura sugeridos (78,5%), pois 21,5% dos inquiridos declarou estar pouco satisfeito. Contudo, a percentagem de satisfação é consideravelmente superior à de relativa insatisfação, no que respeita às sugestões de registo de leitura a preencher em sala de aula (Relatório de Atividades; 2009/10:72). Estes dados parecem contradizer a informação sobre a utilização dos materiais de apoio ao programa, pois mais de metade dos educadores afirma ter elaborado outros formatos de registo. Ficamos sem saber se, mesmo gostando dos materiais, alguns dos educadores preferiram elaborar os seus próprios registos e, caso o tenham feito, que razões levaram a essa duplicação de trabalho. Os registos elaborados pelos docentes ajustavam-se mais à realidade familiar dos alunos ou, atendendo apenas a questões de organização das aulas, foram simplificados?

O desconhecimento total do que foi feito em alternativa ao que era sugerido, bem como uma falta de esclarecimento das razões que levaram a uma maior percentagem de utilização de registos nos jardins de infância, não nos permite avançar com conclusões precisas a este respeito. Surge ainda informação referente ao grau de satisfação com o folheto para pais. Todavia esta é dada na perspetiva dos educadores que preencheram o inquérito de avaliação, e não na dos seus reais destinatários. Sublinhe-se neste ponto o facto de as famílias não terem participado diretamente na avaliação do projeto, enquanto parceiras decisivas para a sua concretização. Parece-nos que teria sido de absoluta importância dar-lhes

⁹ Os endereços do portal e do blogue são www.planonacionaldeleitura.gov.pt e <http://pnlblogue.blogspot.pt>, respetivamente.

voz, para que se conseguisse ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, ao mesmo tempo que dessa forma se contribuiria para o seu maior envolvimento.

A avaliação, tida como etapa imprescindível na implementação de qualquer projeto, tanto mais que este se pretendia de continuidade, poderia ter sido realizada em fases intermédias de forma a possibilitar reajustamentos e reformulações que conduzissem a um efetivo sucesso das ações. Assim sendo, escutar os pais/encarregados de educação, para além dos educadores, poderia ter permitido realizar algumas alterações e melhorias que se considerassem necessárias e, provavelmente, garantissem a renovação de inscrições das instituições participantes. Por outro lado, seria igualmente interessante saber se os educadores deram continuidade a ações deste tipo, mesmo depois de abandonarem o projeto. O mesmo acontece relativamente ao impacto que esta experiência teve nos hábitos de leitura em família. Saber se a semente do prazer da leitura foi plantada através deste projeto só mais tarde se poderá averiguar, quando na idade adulta estas crianças praticarem a leitura.

No que respeita ao projeto *Já Sei Ler*, este surgiu no ano letivo 2009/10, destinado aos alunos do 1º ciclo, e seguiu a estrutura desenhada para o projeto de promoção da leitura em família, dirigido a alunos do pré-escolar: *Leitura em Vai e Vem*. Consistiu na disponibilização de apoio teórico e de materiais para os professores que se inscreveram com a sua turma, designadamente, grelhas de registo de grupo. Ao longo dos dois anos de implementação, o projeto abrangeu mais de 160 mil alunos, num total de mais de 8 mil turmas em cerca de 2 mil estabelecimentos de ensino. Tal como já se tinha verificado com o projeto destinado ao ensino pré-escolar, ocorreu um decréscimo do número de alunos abrangidos, para menos de metade no segundo ano de realização (Relatório de Atividades - 5ºano, 2011:65).

Relativamente a estes resultados, importaria conhecer os motivos desta redução tão significativa. Seria igualmente interessante saber se as turmas que se inscreveram no 1º ano voltaram a fazê-lo no ano letivo seguinte, qual a percentagem de turmas que não continuou no projeto e as razões para a desistência. Por outro lado, importaria conhecer a opinião das famílias envolvidas, quais as expectativas concretizadas e as que não foram correspondidas. Importaria ainda saber quais as alterações que este projeto trouxe à interação da família com a leitura e à sedimentação dos hábitos de leitura das crianças. No entanto, em

relação a este projeto não é mencionada a aplicação de qualquer modelo de avaliação que nos possa fornecer tais elementos. Consideramos que a avaliação deveria envolver todos os intervenientes e os pais/encarregados de educação deveriam ser chamados a participar anualmente, e não apenas no processo de avaliação externa. Com efeito, só com a participação de todos poderiam ser realizados os ajustamentos necessários, de forma a colmatar possíveis falhas e a integrar propostas que dessem resposta às necessidades sentidas. Auscultar as famílias participantes permitiria respeitar os “múltiplos percursos”, tal como é propósito teórico do PNL.

O que nos parece ser igualmente alvo de crítica é o carácter prescritivo destes programas que são elaborados para uma família correspondente ao ideal de uma espécie de *ficcionalismo político*. Essa família modelo representa apenas aquelas que reúnem o perfil em que será mais fácil intervir e que melhor poderá corresponder à solicitação que lhe é dirigida; portanto, as famílias que assegurarão o sucesso do projeto. Quer isto dizer que o conceito de família que está subjacente a estes programas representa apenas uma parcela da realidade com a qual nos deparamos na nossa sociedade, como foi anteriormente exposto. As restantes famílias acabam por beneficiar ficticiamente destes programas, uma vez que não estão pensados para incorporarem as suas especificidades socioculturais. Contudo, ao desconhecerem-se as realidades concretas dos ambientes familiares para os quais se preparam estes projetos, a conceção prescritiva acaba por apresentar falhas que poderão conduzir ao fracasso dos mesmos.

Significa isto que porventura trabalhamos apenas para um tipo de família que corresponde a um nível sociocultural e económico que pode não ser aquele que mais necessita de intervenção. Por certo, as famílias onde já existe o hábito de ler tenderão a participar mais ativamente no projeto, comparativamente com outras onde essa prática não é comum. De acordo com o estudo já citado *A Dimensão Económica da Literacia* (2009), não podemos ignorar as disparidades socioculturais existentes, dado que:

[A]s crianças que vivem em agregados familiares caracterizados por baixos níveis de escolaridade dos pais e pouca prática de leitura, em que o acesso a um amplo conjunto de materiais de literacia é limitado,

serão menos receptivas aos incentivos criados pelo Plano [P.N. L.]”.

(Murray *et al.* 2009: 122-123)

Na medida em que há crianças cujas famílias não possuem o português como língua materna, ou outras que vivem com avós que mal sabem ler, a aplicação do projeto exigirá procedimentos distintos daqueles que são colocados em prática com famílias de nível sociocultural médio ou elevado, para as quais os projetos são desenhados. Na base teórica dos projetos encontramos uma família que, como já foi dito, corresponde àquela que em termos políticos se pretende valorizar, o que reforçará discrepâncias e sujeitará aqueles que não correspondem a esse modelo a uma desvantagem social.

De acordo com o que é referido nas informações a apresentar na reunião que educadores e professores devem realizar com os pais/encarregados de educação, parece partir-se do princípio de que os pais têm um bom domínio da leitura em língua portuguesa e possuem hábitos de leitura. É solicitado aos pais que disponham de tempo para as leituras com os filhos, preferencialmente “à noite antes de adormecerem”, esquecendo aqueles pais que chegam a casa depois de os filhos já estarem a dormir. Os pais/encarregados de educação são aconselhados a reservar “alguns minutos para ler a par com a criança” e a fazê-lo segundo orientações que permitem potenciar essas leituras conjuntas, como conversar “sobre o que leu” e explicar palavras ou enunciados que a criança não compreende. Esta orientação exige da parte de quem lê com a criança a operacionalidade das suas próprias competências de literacia. Por outro lado, o preenchimento de um *Livro de Leituras*, principalmente o que é destinado aos participantes do projeto *Já Sei Ler*, requer o registo das leituras efetuadas e a elaboração de comentários escritos a propósito de cada leitura. Das solicitações que são feitas à família depreende-se que esta dispõe de condições de trabalho que possibilitam o acompanhamento das rotinas diárias das crianças, de que devem fazer parte os hábitos de leitura. Por outro lado, que possui um nível de leitura e de literacia que permitem dar resposta ao que lhes é pedido como mediadores de leitura.

Um exemplo de sucesso de envolvimento da família em práticas de leitura conjunta é o projeto desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, Dra. Eduarda Abreu, do Instituto Silva Monteiro, em S. Paio de Vizela¹⁰.

Constatando que os alunos iniciavam o 2º ciclo com muitas dificuldades de leitura, não só na oralidade como na compreensão do texto, a docente estruturou um projeto que envolveu pais e alunos, baseando-se na leitura de pequenos contos. O gosto pela leitura, a descoberta do prazer de ler que não tinha sido desenvolvido em família, fez-se na escola com a leitura dos pequenos contos, antecedida de um momento de preparação orientado pela professora. Progressivamente os alunos foram participando através da leitura de excertos. Por certo, se esta atividade tivesse implicado a realização de uma ficha de leitura, resolução de questões de interpretação e de exercícios de gramática, os alunos não teriam apreciado tanto. Foi, em parte, o seu cariz recreativo que levou os alunos usufruir desses momentos, mesmo quando o projeto foi implementado em casa e foram eles a ler para os pais e irmãos.

Nas aulas foram tomando o gosto por ouvir ler e por ler autonomamente, neste caso, à medida que iam lendo melhor. Como algo que se estranha e depois se entra, a leitura foi levada da escola para casa, entrando aos poucos pela voz das crianças de modo a alcançar diretamente o coração dos pais. Rendidos aos filhos e, por via destes à leitura, os pais recuperaram memórias e regressaram às leituras da infância, agora partilhadas em família. A leitura foi valorizada pelos progenitores tanto pelo conteúdo das histórias, como instrumento de aprendizagem, quanto pela oportunidade de criarem um momento de partilha, de diálogo entre todos, pais e filhos.

Se atendermos ao significado sociocultural que é conferido ao domínio da leitura e da literacia, encaradas como bens essenciais, compreenderemos melhor o papel essencial que a família pode ter para o seu desenvolvimento, pois, tal como menciona a apresentação da página de internet do PNL, são imprescindíveis ao indivíduo para que possa “viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa”. Este

¹⁰ A reportagem sobre este projeto poderá ser vista através do seguinte endereço eletrónico: <http://cadeiraovoltaire.wordpress.com/category/promocao-da-leitura/>.

determinismo no acesso ao direito pleno à cidadania por via da leitura realça o papel dos mediadores, dos quais se destaca a família que pode ter uma ação precoce e decisiva, como ficou exposto no capítulo anterior. Os pais são, assim, os elementos fulcrais para a integração social da criança. Ao longo da sua vida, as experiências da infância estão presentes nas suas escolhas e nas suas ações.

Não obstante estas constatações, no projeto *Já Sei Ler*, o foco colocado nos pais como mediadores de leitura é aligeirado, uma vez que o preenchimento da grelha permite mencionar outros adultos. No entanto, pense-se no constrangimento de uma criança institucionalizada quando se preenchem as grelhas em sala de aula, ao referir que a história foi lida por um técnico da instituição perante colegas que a leram com familiares diretos, sejam eles pais, avós, tios ou irmãos. Por muito que uma instituição se esforce por criar um ambiente familiar nunca conseguirá substituir afetivamente a família. E ao ser trazida para a sala de aula a referência ao ambiente em que o livro foi lido, poderá ser para essas crianças mais um registo do vazio emocional que trazem consigo.

Neste contexto, podemos arriscar-nos a dizer que, embora a escola seja um dos parceiros mais próximos da família, fazer adaptações das práticas escolares, como sejam os registos, pode ser contraproducente e acabará por afastar e criar cisões numa colaboração que se pretenderia fortalecer. A este respeito Mata e Pacheco citam Crawford & Zygouris-Coe (2006) e Hannon (1999), que criticam a inadequação das práticas de alguns programas aos contextos familiares específicos e à transposição de “atividades e estratégias do meio escolar para o meio familiar” (2009: 1742). A este propósito saliente-se que a estrutura do programa britânico *Bookstart*, que serviu de base aos projetos do PNL, não vincula a participação das famílias através da escola, mas sim por meio das bibliotecas públicas. Desse modo, a leitura tem um caráter mais recreativo, sem imposições de ordem burocrática, como acontece com os projetos do PNL, ao implicarem o preenchimento de grelhas. Nestes casos, o que se pretende que seja uma atividade aprazível pode revestir-se de obrigatoriedade e aproximar-se mais de uma tarefa da escola para realizar em casa do que de um momento voluntário, espontâneo e agradável da vivência familiar.

No caso concreto do programa inglês, a mediação com a família é feita através das bibliotecas municipais, os pais podem levantar os conjuntos de livros que estão destinados aos filhos de acordo com o seu nível etário e características

individuais¹¹. Em Portugal, os baixos índices de frequência das bibliotecas públicas poderão ter afastado a hipótese de recorrer a esta estratégia. Henrique Barreto Nunes (1998), num estudo sobre a leitura pública em Portugal, realizado em 1996, apresentava como preocupante que as bibliotecas municipais não estivessem acessíveis a todos:

A percentagem de população «servida» por bibliotecas municipais é sempre inferior à percentagem da população dos «concelhos com biblioteca municipal», já que a biblioteca municipal apenas serve, de uma maneira geral, os habitantes da sede do concelho, ou nem mesmo isso, no caso dos grandes aglomerados urbanos. (1998:47)

A criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, em 1987, contribuiu decisivamente para um crescente aumento do número de bibliotecas públicas, sendo que, atualmente, dos 278 concelhos, 261 integram esse organismo. De acordo com o estudo *A Leitura em Portugal*, já referido, a proximidade geográfica das bibliotecas, tanto públicas como escolares, tem-se intensificado, todavia “a actual percentagem de não frequentadores de bibliotecas (83%)” demonstra que ainda existe uma *distância funcional* que mantém afastados pais/encarregados de educação e crianças. A falta de hábitos de leitura e a associação da biblioteca, independentemente do seu tipo, ao saber e ao estudo, acaba por afastar aqueles que se sentem menos preparados para a sua oferta cultural, recreativa e educativa, como revela o estudo referido:

Passando à frequência de bibliotecas, registe-se desde logo que são apenas 17% do total da amostra os que costumam frequentar pelo menos um dos géneros indicados (...). Entre estes, a Biblioteca Municipal é a mais referida (12%), seguida da Escolar (6%) e da Universitária (3%). (2007:117)

Constatamos, ainda assim, que as bibliotecas municipais eram as mais frequentadas, embora a expansão das bibliotecas escolares a nível nacional faça prever um aumento da sua frequência, desde essa data.

¹¹ O programa *Booktsart* tem pacotes especiais para crianças que apresentem deficiências de visão ou audição. No caso do PNL essas situações especiais não estão contempladas.

Em Portugal, a biblioteca continua a ser vista por muitos como um espaço que está aquém das práticas quotidianas do comum cidadão. Ela perdura na mentalidade de grande parte dos portugueses como um lugar da palavra escrita e falada, um universo erudito que por essa razão é encarado por alguns como interdito. Associar a biblioteca à cultura erudita parece ser algo que se mantém enraizado na mentalidade dos portugueses, afastando-se muitos membros das comunidades onde estão inseridas de um espaço de fruição que lhes pertence. Essa ligação é justificada, embora haja nas bibliotecas exemplares da cultura de massas, cuja fronteira com a cultura erudita se aligeirou bastante na contemporaneidade. O problema real está na falta de formação/educação artística para quem um livro, um quadro de um museu, uma composição musical de câmara é um objeto estranho e muitíssimo distante.

A falta de proximidade que ainda existe entre uma parte considerável da população e as bibliotecas municipais parece reforçar a estratégia seguida pelo PNL. Através da escola conseguimos chegar mais facilmente às famílias, no entanto, o fraco envolvimento que existe entre pais/encarregados de educação e a escola e, por outro lado, a desvinculação em relação à leitura, pode ajudar a compreender uma participação pouco persistente nos projetos analisados.

De acordo com Ramiro Marques (2001), muitos são os benefícios da colaboração entre a escola e a família, embora esta se conserve ainda um pouco alheada da primeira e até do processo educativo dos filhos. Acontece com frequência os pais serem convidados a ir à escola apenas para reunirem com o diretor de turma/professor para falarem sobre o aproveitamento e o comportamento dos alunos, com especial incidência quando existem aspetos negativos a abordar. Por esta ter sido prática corrente durante muitos anos, permanece ainda um certo afastamento e um fraco envolvimento parental com a escola e com as ações que esta desenvolve.

O estudo de 2007, *A Leitura em Portugal*, vem confirmar o que acabamos de mencionar, ao concluir que “o contacto com o director de turma e a participação em reuniões de pais são as actividades mais presentes” (Santos *et al.* 2007:204). Com efeito, ressalta ainda uma reduzida participação direta dos pais/encarregados de educação através das associações de pais ou das assembleias de escola (*idem*:205), o que também é revelador de uma mentalidade e cultura de incipiente participação cívica na escola. R. Marques justifica este afastamento

parental com motivos inerentes ao ritmo de vida dos adultos, bem como às baixas expectativas que têm em relação à escola, a que se juntam o afastamento cultural e a pobreza (2001:16). Num propósito de envolvimento da família, o PNL propõe através das bibliotecas escolares outras atividades que podem aproximar as famílias da escola através da leitura. A este respeito podemos destacar, para além dos projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*, o projeto *Ler + para Vencer*¹², *Leitura-a-Par*¹³, e atividades que podem ser dinamizadas com as famílias na Semana da Leitura.

A ação do PNL foi sobejamente reconhecida no relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal* (2009), já citado, que o considera como um “elemento crucial do esforço nacional para melhorar a oferta de competências de literacia no país” (Murray *et al.* 2009:10). No entanto, não podemos ignorar o alerta deixado no mesmo documento acerca das disparidades socioculturais existentes entre os agregados familiares das crianças que frequentam as nossas escolas e dos reflexos que têm no seu desenvolvimento face às propostas do PNL. Como sugestão para ultrapassar esta situação, o PNL insiste na importância da família ao referir que deve haver “um maior enfoque em programas de literacia dirigidos às famílias” (*idem*:123), o que resultará numa melhoria dos níveis de literacia nas gerações envolvidas. O benefício que a médio e longo prazo o país poderá colher deste investimento está patente no discurso oficial que o sustenta, o qual advoga que a leitura é um meio para atingir o progresso nacional, “um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado”¹⁴. Reconhecida que é a sua importância, o facto de os projetos atrás mencionados não abrangerem a totalidade dos alunos não estará a contribuir para a emergência de grupos que não conseguirão, à partida, alcançar um bom nível de competências de leitura e literacia? Como pode um projeto nacional intervir efetivamente na melhoria da leitura e da literacia da população portuguesa,

¹² Este projeto consiste na oferta de um livro a cada aluno do 1º ano e do 5º ano, para que ele e as respetivas famílias associem a importância da leitura à entrada num novo ciclo de escolaridade. O projeto teve início em 2009/10 e terminou no ano seguinte, consequência das limitações orçamentais.

¹³ Projeto de formação de promotores de leitura em família que tem por objetivo formar dinamizadores locais (professores, coordenadores de bibliotecas escolares...) que trabalhem com a família, envolvendo os pais na leitura-a-par com as crianças.

¹⁴ O texto integral pode ser consultado em:

<http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=3>.

“elegendo como público-alvo prioritário as crianças desde os 6 meses até ao final do Ensino Básico” (*Leitura em Vai e Vem* - folheto informativo aos professores:7), se não é obrigatório e se não dá resposta às diversidades mais profundas que encontra?

De acordo com o relatório *A Dimensão Económica da Literacia* (2009), fica uma recomendação para melhoria da intervenção do Plano Nacional de Leitura:

(...) os objetivos fixados em matéria de quantidade de horas a dedicar à leitura na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade está abaixo do que a bibliografia científica sugere ser necessário para reduzir desigualdades na preparação para aprender em turmas de crianças de diferentes grupos sociais e para assegurar que todas as crianças estejam prontas para fazerem com êxito a transição de aprender a ler para ler para aprender até ao 4º ano. (*idem*:122)

Uma vez que o PNL tem como principal objetivo “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”, as crianças e jovens que se encontram em contextos sociais mais desfavorecidos dificilmente conseguirão situar-se nos níveis positivos da estatística. Os resultados apresentados nos estudos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, desenvolvido em ciclos de três anos e que pretende avaliar o domínio das competências de literacia dos jovens com 15 anos, melhoraram em 2009 comparativamente com os anos anteriores. Portugal surge com 489 pontos em literacia de leitura, correspondente a uma melhoria de 19 pontos em relação a 2000. Os níveis de desempenho de leitura aumentaram nos níveis 2 a 5 e diminuíram no nível 1 de desempenho, o que resulta num aumento de 7,5 pontos nos níveis médio a excelente e uma redução de 9 pontos nos níveis negativos. Estes valores denotam uma recuperação significativa e uma aproximação à média da OCDE. Podemos apontar como fatores favoráveis a esta melhoria a maior incidência da prática da leitura ao longo do ciclo de escolaridade.

O recente relatório *EU High Level Group of Experts on Literacy*, apresentado em setembro de 2012, destaca o trabalho desenvolvido pelo PNL, no âmbito do desenvolvimento da leitura e das competências de literacia. Sublinha

que Portugal desenvolve, através dos projetos do PNL, um programa estruturado para os diferentes ciclos de escolaridade. Para além do reforço de tempos de leitura na escola, acrescem os projetos envolvendo diferentes parceiros, desde as famílias às bibliotecas públicas. Este envolvimento das famílias visa contribuir igualmente para a superação das baixas competências de leitura e de literacia que se podem encontrar nas gerações mais velhas. Este esforço é alargado a programas próprios para a população adulta, como sejam o *Novas Oportunidades a Ler+*. Paralelamente aos projetos do PNL, destaque-se também a formação de professores no domínio do ensino da leitura e das literacias, integradas no Plano Nacional para o Ensino do Português.

No que respeita aos projetos do PNL pode, todavia, haver uma certa tendência para colocar em situação mais vulnerável os alunos que não têm na família as condições propícias para o cumprimento do programa. Quer isso dizer que, pelos baixos níveis de escolarização e precários hábitos de leitura, não está assegurado o acompanhamento parental que os projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler* exigem. Embora a disponibilização dos recursos (mochilas, livros, brochuras) possa colmatar falhas de ordem económica, as diferenças socioculturais persistem. Consideramos importante a este propósito ter em linha de conta a resposta de uma mãe quando entrevistada pela Comissão de Avaliação Externa do PNL, no *Relatório de Avaliação Externa* – 4º ano (2010: 119-120):

É que ela leva coisas para casa, trabalhos para casa, que eu não sei fazer. Muitas vezes ela chega aqui à professora sem fazê-los porque eu não sei fazer. [...] É como ela, “Oh mãe, lê”, não, não, lê tu, andas na escola e aprendes. [...] a minha filha é diferente, pronto, tem muitos problemas em casa [...].

Esta criança não faz parte de uma família modelo para a qual o projeto foi traçado, portanto não tem o apoio familiar de que outras beneficiam, e os problemas em casa prolongam-se na escola quando a criança é sujeita a um padrão que foge à sua realidade concreta. Neste caso, a individualidade parece ter sido esquecida, uma vez que a família não é detentora de meios que permitam acompanhar e dar resposta ao envolvimento solicitado pela escola neste tipo de projeto. A expectativa desta mãe é que seja a escola a assegurar o ensino da leitura e a sua prática.

Não obstante a intenção globalizante dos programas do PNL, integrando os principais responsáveis pela educação das crianças e jovens, certo é que do ponto de vista prático tais programas não têm uma abrangência tão grande como seria desejável quando afinal se pretende conduzir o país a um patamar superior na escala das competências de literacia da população. Ao estabelecer como linha estratégica o contacto direto e efetivo com recursos de informação escrita, de que se destacam os livros, o PNL pretende contribuir para esbater as diferenças de oportunidades de acesso ao livro e à leitura. No entanto, como fica expresso nas palavras da encarregada de educação anteriormente citada, ter o livro não basta; é necessário haver um contexto familiar capaz de dar resposta ao envolvimento que lhe é solicitado.

Por outro lado, o PNL procurou complementar a ação direta com a criação de um portal que disponibiliza uma biblioteca digital organizada de acordo com as diferentes faixas etárias dos leitores e documentação de consulta destinada a educadores/professores e a pais/ encarregados de educação, bem como materiais de suporte aos projetos destinados às escolas e às famílias. Podemos destacar ainda as listas de livros de leitura orientada e de leitura autónoma elaboradas de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento e domínio da leitura. Estas listas são seguidas pelas escolas e podem ser uma referência e orientação para os pais/encarregados de educação escolherem os livros a lerem com os filhos¹⁵.

Porém, a visita ao portal PNL deixa transparecer uma certa desatualização em algumas das secções destinadas às famílias, das quais se destacam as notícias e a informação acerca das interações que a criança pode estabelecer com o livro, de acordo com as diferentes faixas etárias. Por outro lado, o contacto com os responsáveis do projeto não se encontra acessível. Ao serem contabilizadas cerca de 100 mil visitas, não nos são fornecidos quaisquer dados acerca do acesso das famílias ao portal e as desatualizações já mencionadas podem indiciar uma fraca utilização por parte dos pais/encarregados de educação. Quando temos famílias com baixos níveis de escolaridade que não conseguem

¹⁵ Todas as listas e restante material se encontram disponíveis em www.planonacionaldeleitura.gov.pt. Dada a recente polémica gerada pela inadequação da obra de Alice Vieira, *O que dói às aves*, destinada a adultos e erradamente indicada nas listas do PNL para o 2º ano, fica claro que convém uma análise prévia ou uma articulação entre professores e biblioteca escolar de forma a ultrapassar essas situações.

acompanhar as leituras, como podemos esperar que explorem o portal e o blogue e retirem partido das propostas que são apresentadas?

Esta questão parece estar respondida, pelo menos parcialmente, quando se atenta nos resultados do estudo *A Leitura em Portugal* (2007), em que os pais/encarregados de educação inquiridos acerca da importância das atividades de promoção da leitura desenvolvidas pela escola consideram como a menos importante a promoção de sítios da *Internet* sobre a leitura. Contudo, importa salvaguardar que existe uma crescente adesão às linguagens digitais, o que levará ao reconhecimento da importância que o portal e o blogue do PNL têm para a partilha de experiências e a formação dos agentes envolvidos, de acordo com as linhas estratégicas do programa. Em todo o caso, comprova-se que todo o programa está mais dirigido para um setor da população com maior nível sociocultural do que propriamente para aqueles que representam maior risco de não alcançarem níveis de competências de literacia desejáveis.

Decorrida a primeira fase do PNL, a atuação deste programa prossegue focada na promoção da leitura para o público jovem, uma vez que é a camada da população em que se regista uma maior quebra nos hábitos de leitura. Perspetiva-se uma continuidade dos projetos, de que se destaca a leitura orientada em sala de aula, progressivamente extensível ao 3º ciclo, e uma tendência para investir na formação dos agentes envolvidos, de forma a assegurar a qualidade das intervenções. A formação é essencial para alcançar os objetivos de desenvolvimento das competências de literacia. A este respeito o relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal* (Murray *et al.* 2009:122) menciona a necessidade de Portugal reforçar a formação dos docentes de línguas e do ensino básico no domínio das literacias da leitura, de forma a estarem mais aptos a diagnosticar possíveis dificuldades e a intervir corretamente com vista à sua superação.

A atual situação financeira do país faz-nos pensar em que medida as alterações que se tem vindo a efetivar e as que se perspetivam no domínio da carreira docente, a que acrescem as limitações orçamentais impostas ao setor da educação, e as dificuldades socioeconómicas de muitas famílias, irão possibilitar um trabalho mais profícuo no que respeita ao crescimento dos hábitos de leitura e ao desenvolvimento das competências de literacia da população portuguesa.

II - A LEITURA NOS CONTEXTOS FAMILIARES DOS ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA Nº 1 DE TAVIRA – AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS D. MANUEL I

2.1 – Localização Geográfica e Breve Enquadramento Institucional

A segunda parte do presente trabalho centra-se na apresentação de uma pesquisa sobre a leitura em contexto familiar, que foi realizada junto de pais e alunos na biblioteca escolar da Escola Básica nº1 de 1º ciclo, do Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I, em Tavira.

A referida escola está situada na freguesia de Santiago, a segunda mais antiga do concelho de Tavira, que corresponde à área geográfica onde se insere o centro histórico da cidade, e se estende para norte, englobando o sítio de Santa Margarida, num total de 25,70 Km². De acordo com os dados fornecidos pelos censos de 2011, a freguesia conta com um total de 6297 habitantes, 4,89% dos quais analfabetos (I.N.E; 2012: 7). No domínio económico, as principais atividades desenvolvidas correspondem ao setor terciário – comércio, turismo e serviços – no espaço urbano, enquanto o setor primário predomina nas zonas rurais do interior da freguesia.

O Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I é composto pela escola sede, destinada a alunos do pré-escolar ao 3º ciclo de escolaridade, e que incorpora, desde o ano letivo 2010/11, uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. O Agrupamento de escolas é composto, ainda, por cinco escolas pólo, sendo que uma fica situada na freguesia de Santiago, na cidade de Tavira, e as restantes encontram-se localizadas nas seguintes freguesias do concelho: Santa Catarina da Fonte do Bispo; Santo Estêvão; Santa Luzia e Luz de Tavira. O ensino pré-escolar é assegurado por três jardins de infância e inclui a valência de Intervenção Precoce na Infância. De acordo com a Portaria nº 756/2009 de 14 de julho, o Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I possui duas bibliotecas escolares, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), situando-se uma na escola sede e outra na Escola Básica nº1 de 1º ciclo.

Esta é frequentada por um total de 133 alunos, distribuídos por 6 turmas, três do 3ºano e as restantes do 4º ano de escolaridade. A população escolar é

oriunda, maioritariamente, da cidade de Tavira, havendo poucos alunos de zonas limítrofes: Amaro Gonçalves, Quinta das Salinas, Campina - Santiago e Santa Margarida. Os alunos provêm de um meio socioeconómico médio/médio baixo, embora haja alguns de um meio médio alto. Relativamente à origem dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, apenas cerca de 7% tem nacionalidade estrangeira (moldava, romena, brasileira, búlgara, inglesa).

2.1.2 – Metodologia: opções e limites

Conhecer as práticas e valorização da leitura nos contextos familiares dos alunos da Escola Básica nº1 de Tavira requer uma abordagem direta aos atores sociais envolvidos: pais/encarregados de educação e alunos. Por esta razão, a escolha da metodologia de trabalho foi a entrevista semidiretiva, de modo a que uns e outros pudessem falar mais abertamente sobre diferentes tópicos enunciados, “permitindo que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado” (Albarelló *et alli*.1997: 87). Tínhamos como objetivo perceber, em primeiro lugar, que significado tinha a leitura para os pais e, em segundo, quais as práticas desenvolvidas em família, no que respeita à leitura entre pais e filhos. Por último, pretendíamos auscultar a perceção dos entrevistados acerca do contributo que a biblioteca escolar pode dar à dinâmica de leitura em família.

A amostra previamente definida era composta por um grupo de pais/encarregados de educação de alunos da Escola Básica nº1, onde se encontra implementada a unidade documental. As dificuldades com as quais nos deparámos ao nível da sua participação, manifestando aqueles alguma relutância em deixar gravar a entrevista, a que se juntou a alegada falta de tempo, resultou numa única entrevista efetuada a uma encarregada de educação. Perante esta limitação impôs-se a reformulação metodológica, obrigando à alteração da amostra. A amostra definida passou a ser um grupo de alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, a frequentarem o 4º ano de escolaridade. O facto de se tratar exclusivamente de alunos em final de ciclo pareceu-nos particularmente interessante, uma vez que já são capazes de ler

autonomamente. Por essa razão, quisemos saber se a leitura partilhada fazia, ainda, parte das suas atividades familiares. Esta alteração implicou a elaboração de um novo guião da entrevista. Tivemos como objetivo perceber se a leitura é uma atividade de lazer eleita pelos alunos e se foi ou continua a ser uma prática no contexto familiar. Paralelamente, procurámos perceber qual o significado que a leitura partilhada com os progenitores ou outros familiares teve/tem para estas crianças, e, por último, de que forma pais e alunos consideram que a biblioteca escolar poderá contribuir para a continuidade da interação com familiar através da leitura.

As entrevistas compostas por oito questões orientadoras foram realizadas entre o mês de janeiro e o início do mês de fevereiro do presente ano letivo. De acordo com as orientações metodológicas, cada aluno foi entrevistado individualmente e as questões foram reformuladas quando necessário. A questão introdutória visou suscitar uma maior descontração e descentrar a leitura do âmbito das tarefas escolares. A ordem das questões foi, por vezes, alterada de forma a ajustar-se ao discurso do entrevistado. Importará sublinhar que as entrevistas foram realizadas na biblioteca escolar, uma vez que foi o espaço possível para as obter e prosseguir o trabalho. A este incontornável condicionalismo acresce a relação que se foi estabelecendo entre a entrevistadora e os entrevistados, ao longo de cerca de quatro anos, o que poderá ter interferido em algumas respostas, no sentido em que estavam mais à vontade mas, também, na busca de respostas que seriam as que pensavam que se esperava deles.

Após a realização das entrevistas aos alunos e iniciada a análise dos resultados confirmámos a necessidade de escutar os pais/encarregados de educação, uma vez que são intervenientes essenciais em projetos de articulação entre a biblioteca escolar e a família. Procurámos, junto das professoras titulares de turma, obter mais informações acerca dos contextos familiares em que vivem os alunos entrevistados: composição do agregado familiar de cada aluno, idade dos progenitores e da fratria, nível de escolaridade, profissão e situação profissional dos pais/encarregados de educação. Relativamente aos alunos foi ainda recolhida informação acerca do seu percurso escolar, das dificuldades apresentadas e foi consultado o registo de retenções. O conhecimento prévio destes dados facilitou a abordagem e a condução das entrevistas, permitindo evitar alguns aspetos que poderiam suscitar resistência por parte dos entrevistados ou

causar algum desconforto, designadamente quando se trata de famílias monoparentais (A2, A3) e recompostas (A1, A4, A11), ou no caso de o aluno não viver com nenhum dos progenitores (A9).

A transcrição das entrevistas obedeceu à ordem de realização da mesma e ao tipo de entrevistado – A1 a A11, quando se tratou de alunos, e EE1 a EE4 quando os entrevistados foram os pais/encarregados de educação. A dificuldade de aceitação que sentimos por parte dos pais/encarregados de educação em serem entrevistados, tal como tinha acontecido na primeira tentativa, determinou a constituição de um *corpus* de apenas quatro entrevistas a encarregadas de educação, correspondentes a três mães e uma madrasta. As entrevistas realizadas a pais/encarregados de educação, apenas de alguns alunos entrevistados, foram previamente marcadas por telefone ou pessoalmente e decorreram, maioritariamente, na terceira e quarta semanas do mês de março do corrente ano, de acordo com a disponibilidade apresentada pelas entrevistadas. O local de realização das entrevistas foi igualmente escolhido por elas conforme a sua conveniência: o local de trabalho (EE1); um jardim junto de sua casa (EE2); a biblioteca da escola (EE3). A quarta entrevistada faltou duas vezes à entrevista alegando esquecimento, pelo que o encontro só se realizou após a terceira marcação e ocorreu na biblioteca da escola, na segunda semana de abril.

O guião inicialmente elaborado para a entrevista a realizar aos pais/encarregados de educação foi reformulado, integrando oito questões orientadoras, embora tenham surgido outras no decorrer das entrevistas. Tal como acontecera com os alunos, as entrevistas foram realizadas individualmente, contudo a aluna A8 interveio no final da entrevista realizada à mãe, por solicitação desta, para esclarecer uma dúvida.

A realização de entrevistas aos pais/encarregados de educação pretendia conhecer melhor as suas práticas de leitura, passadas e presentes, perceber a importância que a leitura teve e tem nas suas vidas e quais as dinâmicas que se estabeleciam e/ou estabelecem no contexto familiar. Nesse sentido, as questões focaram o passado, as lembranças de leituras realizadas quando as mães tinham a idade dos seus filhos/educandos, quais as pessoas que conservam na memória como uma referência/modelo de leitura e quais os livros que as marcaram. Em relação ao presente, quisemos saber qual o significado e a expressividade que a leitura tem atualmente e que práticas as mães estabelecem com os

filhos/educandos. Por último, procurámos auscultá-las acerca da pertinência e possibilidades de operacionalizar ações de leitura em contexto familiar articuladas com a BE.

2.1.3 – Caracterização socioeconómica dos entrevistados

O grupo de entrevistados é composto por onze alunos, sendo seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino, todos a frequentarem o 4º ano de escolaridade. Dois dos alunos (A7 e A8) encontram-se a estudar ao abrigo do Decreto – Lei 3/2008, de 7 de janeiro, e outros dois beneficiam de apoio pedagógico acrescido (A6 e A9). O aluno A11, a quem foi diagnosticada hiperatividade, encontra-se a ser seguido por uma terapeuta externa à escola e não beneficia de qualquer apoio específico em contexto de sala de aula.

No que respeita à constituição dos agregados familiares, à exceção do aluno A9, os restantes vivem com pelo menos um dos progenitores.

Tabela 2.1: Constituição do agregado familiar

Entrevistados	Sexo	Idade	Constituição do agregado familiar
A1	M	9 Anos	Mãe e padrasto
A2	F	9 Anos	Mãe
A3	F	9 Anos	Mãe e avós maternos
A4	M	9 Anos	Mãe, pai e meio irmão (23 anos)
A5	F	10 Anos	Mãe, pai e irmãs (3 e 8 anos)
A6	M	10 Anos	Mãe, pai e irmã (14 anos)
A7	F	10 Anos	Mãe, pai e irmãos (3 e 14 anos)
A8	F	10 Anos	Mãe, pai e irmão (19 anos)
A9	M	11 Anos	Avó materna e duas tias
A10	F	9 Anos	Mãe, pai e irmã (7 anos)
A11	M	10 Anos	Madrasta, pai e irmã (19 anos)

Conforme podemos verificar, através da tabela anterior, apenas um aluno (A9) vive com a avó e não mantém qualquer contacto com os pais. Os restantes entrevistados vivem com os progenitores, sendo que quatro vivem apenas com um dos progenitores - a mãe (A1, A2 e A3) ou o pai (A11). Constatámos também que a maioria dos alunos tem irmãos que ainda fazem parte do agregado familiar, mesmo depois de atingida a maioridade.

Os pais têm idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos e possuem percursos escolares diversos, sendo que apenas três concluíram o ensino superior.

Tabela 2.2: Escolaridade e profissão dos pais/encarregados de educação

Entrevistados	Mãe				Pai			
	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação Profissional	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação Profissional
A1	40	Licenciatura	Téc. Serviço Social	Empregada	44	12º Ano	Empresário	Empregado
A2	25	8º Ano	Emp. Balcão	Empregada	---	---	---	---
A3	31	12º Ano	Ass.Hospitalar	Empregada	33	12º Ano	Op. loja	(Desconhece)
A4	43	12º Ano	Ass. Técnica	Empregada	35	9º Ano	Empr. Constr. Civil	Empregado
A5	29	9º Ano	Emp. Limpeza	Desempregada	31	9º Ano	Empr. Constr. Civil	Empregado
A6	32	7º Ano	Auxiliar lar	Empregada	34	9º Ano	Eletromecânico	Empregado
A7	39	9º Ano	Assistente Operacional	Desempregada	42	9º Ano	Tecn Sistema Regas	Empregado
A8	43	12º Ano	Cabeleireira	Empregada	45	10º Ano	Distribuidor	Empregado
A9*	---	---	---	---	---	---	---	---
A10	42	Licenciatura	Administrativa	Desempregada	41	Licenciatura	Advogado	Empregado
A11 **	45	4º Ano	Emp. Doméstica	Empregada	45	6º Ano	Empresário	Empregado

* O entrevistado A9 vive com a avó e duas tias. A avó é a sua encarregada de educação, é analfabeta e a sua profissão é empregada doméstica e de restaurante mas, neste momento, encontra-se desempregada.

** Os dados apresentados referem-se à madrastra e não à mãe do aluno entrevistado.

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, todos os pais/encarregados de educação trabalham no setor terciário e verificam-se três situações em que as mães estão atualmente desempregadas. Os casos em que os entrevistados têm irmãos maiores de idade, dois encontram-se a concluir cursos profissionais (A8 e A11) e um não concluiu o ensino secundário (A4), trabalhando em tempo parcial.

No que se refere às mães/encarregadas de educação entrevistadas, estas apresentam idades compreendidas entre os 41 e 45 anos, sendo oriundas de diferentes regiões do país: concelho de Tavira (EE1), Porto (EE2), concelho da Sertã (EE3) e uma é oriunda do Brasil (EE4). Possuem habilitações literárias ao nível do 4º ano (EE3); 12º ano (EE1 e EE2) e formação superior (EE4) e têm profissões na área dos serviços (tabela 2.2). Ao nível da experiência profissional importa ressaltar que uma encarregada de educação (EE3) trabalhou como auxiliar de educadora de infância, experiência essa que se reflete na abordagem que faz das práticas de leitura e da sua importância para a formação da criança.

2.1.4 – Análise e interpretação dos dados

A pergunta introdutória da entrevista aos alunos pretendia, como atrás ficou referido, descentrar o entrevistado da ideia de leitura como atividade estritamente escolar. Constatámos que apenas três alunos a referiram como uma atividade que escolhem para ocupar os seus tempos livres e sempre a seguir a outras, das quais se destacam: brincar (7), jogar futebol (4) e computador (2). Contudo, quando questionados diretamente se gostam de ler, os alunos responderam afirmativamente, sendo que apenas dois referiram que gostavam pouco dessa atividade (A6; A9).

No que respeita a realizarem leituras acompanhados por outra pessoa ou sozinhos, constatámos que dez dos entrevistados responderam que leem sozinhos, sendo que, entre estes, quatro referiram ler com os irmãos (A5; A6; A7; A10) e dois com a mãe (A1; A10). Verificamos, assim, que a maioria lê sozinho, com exceção de um entrevistado que não afirmou ler sozinho (A6).

Quando questionados sobre quem lhes lia quando ainda não sabiam ler, nove mencionam prontamente que era a mãe e um, a madrastra (A11). O pai apareceu como a segunda referência, com cinco menções, seguindo-se os irmãos. Surgiram ainda como familiares que lhes liam quando eram mais novos os tios (A5; A9) e a avó (A5). Nestes últimos casos trata-se de crianças que viveram ou vivem com outros familiares que não os seus progenitores. De acordo com as respostas dadas destacou-se a figura materna como um elemento importante na relação da criança com o livro e a leitura. Só não foi referida nos casos em que o entrevistado não vive com a progenitora (A9 e A11).

Relativamente ao que mais lhes agradava nos momentos de leitura partilhada com os pais, normalmente antes de adormecerem, os entrevistados destacaram a leitura expressiva (5), com recurso a elementos paralinguísticos como nos revelam ao dizer que “Gostava como ela dizia as frases. (...) Dizia as frases assim muito entusiasmada (...) Sentava-se na cama a ler e eu estava deitado” (A1) ou “Gostava mais era...deixe-me lembrar, era... aquelas partes em que ela se entusiasmava e aquelas partes divertidas das histórias” (A2).

Quatro alunos referiram que a leitura ao adormecer foi um momento que lhes era dedicado e de afeto, enquanto dois afirmaram que já não se lembravam

(A5; A9). Devemos ter em conta que estas últimas respostas foram dadas pelos dois entrevistados que não viveram esse período da sua vida com os pais.

Tentando perceber se a leitura partilhada entre pais e filhos ainda é uma prática, mesmo quando estes últimos já sabem ler, apenas dois responderam afirmativamente, enquanto os restantes afirmaram que os pais já não leem para eles. No que respeita aos entrevistados que afirmaram que continuam a praticar a leitura partilhada, importa salvaguardar um deles (A6), ao dizer que o faz com a irmã e não com a mãe ou o pai. O outro caso em que ainda é realizada a leitura com a mãe (A10) diz respeito a uma aluna que frequenta a escola portuguesa pela primeira vez e que tem o Inglês como língua materna. Neste caso, portanto, a leitura partilhada tem uma componente instrutiva, relacionada com a aprendizagem da língua portuguesa.

Perante uma quase inexistência de leituras partilhadas entre os pais, ou outros familiares que exercem o poder paternal, e as crianças entrevistadas, procurámos saber se os filhos liam para os pais escutarem: oito responderam afirmativamente e uma aluna negativamente (A3). Nos casos em que a resposta foi afirmativa, sobressai a leitura de textos produzidos pelos alunos na escola ou integrados nos trabalhos de casa. Um aluno refere que lê para a madrastra quando não compreende algo num livro de histórias que por sua iniciativa esteja a ler, informação que é confirmada pela madrastra (EE3) ao ser entrevistada:” (...) lê em voz alta, lê essa parte toda para eu perceber o contexto”. São ainda mencionados os livros de leitura recreativa, designadamente os que são recomendados pelo PNL e pelas novas diretrizes da Educação Literária para o 1º ciclo, ou outros requisitados na biblioteca escolar. Certo é que algumas destas obras são indicadas para leitura orientada em contexto de sala de aula, todavia a extensão dos programas leva a que os docentes aconselhem a sua leitura em casa.

A escola ao proporcionar o acesso ao livro, designadamente através das requisições domiciliárias efetuadas na biblioteca, não garante o acesso à leitura no sentido da apropriação do texto. Neste ponto levanta-se a questão da diferença de oportunidades, pois sabemos que, de acordo com as diferenças apontadas pelos entrevistados, poucos têm quem leia com eles e interaja a partir das leituras efetuadas, conversando acerca do que leu. Poderemos aqui levantar a questão da liberdade do leitor na apropriação do texto como um processo individual, íntimo, mas sabemos que o leitor está (sempre) a crescer, pelo que as leituras que faz são

pontos de partida para outras leituras e que ao ser “guiado” poderá descobrir caminhos que sozinho dificilmente alcançaria. Pareceu-nos, portanto, que remeter para o contexto familiar uma tarefa para a qual não sabemos se os pais/encarregados de educação estão preparados é arriscar a deixar o leitor à deriva. A este propósito relembro a sugestão tão consciente e realista da entrevistada A10 que apela a uma ação da escola, por via da biblioteca, para que os pais sejam preparados para acompanhar os seus filhos/educandos no que às tarefas escolares diz respeito. Perante este desafio ressalta a questão: quantos estarão dispostos e terão disponibilidade para participar?

A prática desenvolvida pela biblioteca escolar em atividades de promoção da leitura em articulação com a família tem revelado uma participação inconstante por parte dos pais/encarregados de educação, principalmente nos anos de escolarização mais avançados. Quer isto dizer que nos primeiros anos, quando as crianças estão a iniciar o seu processo de aprendizagem, os pais tendem a participar mais e vão desinvestindo à medida que as crianças progridem, tal como tinha ficado exposto na primeira parte deste trabalho. Podemos arriscar a dizer que aprendido o processo de leitura, como mecanismo de decifração de símbolos, os pais ignoram o contributo que ainda podem dar não apenas como modelos, mas também no processo de desenvolvimento da literacia. No entanto, quando entrevistadas as mães/encarregadas de educação, estas referem que fazem algumas perguntas acerca das histórias, revelando alguma interação *à posteriori*, envolvendo implicitamente a leitura recreativa numa estrutura de questionamento próxima da realizada em contexto escolar. No caso concreto das entrevistadas EE2 e EE3, estas procuram dessa forma saber se o filho/educando percebeu o que leu.

As razões mais apontadas pelas crianças para justificarem o facto de os pais já não lerem para si ou consigo são as seguintes: já serem capazes de fazer uma leitura autónoma (6), falta de tempo/cansaço dos pais ou outros adultos que lhes liam durante a primeira infância (5).

Por último, pretendíamos saber se os alunos consideravam que a biblioteca escolar podia desenvolver uma atividade em articulação com a família para que voltassem a ler juntos. Excetuando três alunos, os restantes consideraram que podia ser desenvolvida uma atividade que contribuísse para a leitura conjunta e foram apresentadas diversas sugestões:

- a) Sessão de leitura conjunta entre pais e filhos, apresentada à restante comunidade escolar na BE (A1);
- b) Labirinto – atividade de leitura e formulação de frases a partir de palavras da história, realizada em casa (A2);
- c) Sessão de leitura de livros preferidos, dinamizada pelos alunos para os seus pais, na BE (A3);
- d) Elaboração de um livro, em família (A4);
- e) Leituras partilhadas, realizadas em casa, para que a família possa assistir (A5);
- f) Sessão em que os filhos leem para os pais, realizada ao fim de semana, na BE (A6);
- g) Sessões organizadas pela BE só para os pais (estrangeiros) aprenderem e aperfeiçoarem os seus conhecimentos de língua portuguesa, através da leitura de livros para adultos e de livros sobre temas que fazem parte do programa escolar dos seus filhos (A10);
- h) Leitura integral de um livro de poesia, requisitado na BE, em conjunto (A11).

Com o propósito de responder às questões que inicialmente colocámos, e que conduziram à elaboração da entrevista, observaremos os resultados obtidos.

1 - A leitura é uma atividade de lazer eleita pelos alunos?

A leitura não é frequentemente apresentada como uma escolha dos entrevistados para ocuparem os seus tempos livres, pois preferem brincar e jogar. A leitura não é vista pela maioria destes alunos como uma atividade de lazer; está ainda muito associada às tarefas escolares, o que parece confirmar-se pelo exemplo que um aluno nos apresenta quando questionado sobre se lê com ou para os pais: “ (...) quando faço aqui textos na escola e recebo um bom, também leio para eles” (A6).

Quando questionados diretamente sobre se gostam de ler, responderam afirmativamente e mesmo os que não leem, em parte porque as grandes dificuldades de leitura e de compreensão do que leem os afastam dessa atividade, não assumiram essa realidade, dizendo que gostam pouco de ler (A6 e A9).

Podemos destacar ainda que brincar foi a atividade mais escolhida, com sete menções, seguida dos jogos de futebol, com quatro. A leitura é referida por três alunos, seguida pelos jogos de computador, mencionados apenas por dois entrevistados (A1 e A9).

2 – A leitura partilhada foi/continua a ser uma prática no contexto familiar?

Todos os alunos referem que os familiares lhes liam quando eram mais novos, designadamente antes de dormir. Constata-se, no entanto, que essa prática não perdurou e que saberem ler é uma forte razão para os pais ou outros familiares já não lerem para eles ou com eles. No entanto, o saber ler não reside apenas na decifração, sendo essencial a compreensão do que se lê. Neste âmbito, parece ser muito pertinente a resposta dada pela entrevistada A10: “ (...) porque algumas palavras eu não percebo e a minha mãe explica e depois eu sei mais e ponho nos textos que eu faço aqui na escola”.

Este entendimento da dimensão da literacia e da sua importância para o desempenho escolar está muito claro no discurso desta aluna, que tem consciência do que deverá fazer para conseguir alcançar os resultados que pretende, ou seja, ler mais para conseguir ler melhor e enriquecer o seu vocabulário. Por outro lado, existe essa consciência, partilhada pela mãe (EE4), de que o trabalho que é realizado em casa, através da leitura conjunta, nomeadamente a leitura recreativa, é complementar à atividade escolar. Pelo contrário, o aluno A9 deseja conseguir ler rapidamente, mas ninguém parece ter orientado o seu percurso para que isso venha a ser alcançado. Neste caso, a leitura em casa é muito pouco frequente e o suporte familiar para o ajudar também é exíguo, ainda assim, o aluno percebeu que para ler de forma mais rápida deverá ler e estudar. Contudo, como diz: “livros não tenho muitos”. No seu contexto familiar ninguém tem disponibilidade para ler consigo, uma vez que a pessoa que parece estar mais disponível, a avó, é analfabeta.

3 - Qual o significado que a leitura partilhada com os progenitores ou outros familiares teve/tem para estas crianças?

Todos os entrevistados falam das leituras partilhadas como momentos bons, que ficaram na sua memória como momentos de afeto explícito: “É de quando vou deitar-me a minha mãe já não me lê. Quando eu era pequenino ela lia

para eu adormecer. (...) Porque é uma fantasia para mim, ela ler” (A6) ou “ (...) eu não sei como explicar isto...o que é que eu gosto? É de ficar com a minha mãe um pouco mais” (A10).

A maior parte dos entrevistados manifestou a vontade de voltar a ler juntamente com os seus progenitores ou com um deles, aquele com quem estabeleceu essa ligação quando era mais novo, mesmo quando se trata de alguém que entra no núcleo familiar para ocupar o lugar da mãe (A11).

4 - De que forma consideram que a biblioteca escolar poderá contribuir para a continuidade da interação com os pais/encarregados de educação através da leitura?

Todos foram unânimes em considerar que a biblioteca poderá contribuir para a continuidade de práticas de leitura partilhada. No entanto, alguns entrevistados hesitaram na apresentação de sugestões, o que poderá estar relacionado com a fraca participação que costumam ter na apresentação de propostas para ações que lhes são destinadas. Três dos entrevistados (A7; A8; A9) não apresentaram qualquer resposta válida, dois dos quais assumem que não sabem e um não responde diretamente à questão.

As propostas apresentadas foram as seguintes:

Ações na BE envolvendo família

- a) Sessão de leitura conjunta entre pais e filhos, apresentada à restante comunidade escolar na BE (A1);
- b) Sessão de leitura de livros preferidos, dinamizada pelos alunos para os seus pais, na BE (A3);
- c) Sessão em que os filhos leem para os pais, realizada ao fim de semana, na BE (A6).

Ações em casa envolvendo família

- a) Labirinto – atividade de leitura e formulação de frases a partir de palavras da história, realizada em casa (A2);
- b) Elaboração de um livro, em família (A4);
- c) Leituras partilhadas, realizadas em casa, para que a família possa assistir (A5);

- d) Leitura integral de um livro de poesia, requisitado na BE, em conjunto (A11).

Ações na BE só para pais

Sessões organizadas pela BE só para os pais (estrangeiros) aprenderem e aperfeiçoarem os seus conhecimentos de língua portuguesa, através da leitura de livros para adultos e de livros sobre temas que fazem parte do programa escolar dos seus filhos (A10).

Das propostas apresentadas, consideramos com maior interesse aquelas que são apresentadas para serem desenvolvidas em contexto familiar, em casa, designadamente, os desafios do género “Labirinto”, uma vez que poderão conciliar a leitura recreativa e o exercício lúdico pedagógico. Constatando-se que os pais tendem a ler com os filhos que frequentam o 4º ano de escolaridade os textos que estão relacionados com as tarefas escolares, este género de atividade poderá congrega um maior número de participações. A elaboração de um livro parece particularmente interessante pela vertente criativa que poderá ter, beneficiando do contributo dos vários membros da família, desde a elaboração da história ao desenho das ilustrações. Esta proposta foi apresentada por um aluno (A4) que guarda como memória agradável de partilha com a mãe a observação de um livro de ilustrações a partir das quais construiu a história, conforme é referido na entrevista realizada à mãe (EE2): “Por acaso uma vez já estive com ele, porque aquele livro é para rir, não é. (...) Então, estivemos tipo a legendar aquelas brincadeiras, não é, e que certamente estariam certas”.

As ações propostas pelos entrevistados para serem desenvolvidas na biblioteca escolar assentam em alguns projetos que já têm vindo a ser desenvolvidos para alunos e pais.

A atividade de aprendizagem e aperfeiçoamento da língua portuguesa através da leitura de livros de literatura e da abordagem de temas que façam parte do currículo escolar dos educandos, destinada exclusivamente a pais, responde a uma necessidade concreta de uma aluna (A10) e da sua família: o pai (de nacionalidade inglesa) necessita de aprender a língua portuguesa e a mãe quer aprender mais e aperfeiçoar os seus conhecimentos. Não obstante parecer, de imediato, uma atividade desenquadrada do âmbito da biblioteca escolar e do

propósito deste trabalho de leitura em família, assim não acontece. Quando os pais possuem um melhor domínio da língua e podem alargar os seus conhecimentos acerca de temas que os seus filhos estudam na escola, melhor podem acompanhá-los e ajudá-los nas suas tarefas. Levar os pais a lerem mais e melhor contribuirá para que os filhos tenham modelos mais consistentes no que respeita à leitura. Nestes casos, podemos reportar-nos à observação feita ao PNL na primeira parte deste estudo. Sendo um projeto implementado a nível nacional, certo é que não integrar livros bilingues pouco contribui para a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da literacia entre a comunidade de estrangeiros residentes em Portugal.

2.1.5 – Memórias de Leitura das mães/encarregadas de educação.

Ao insistirmos entrevistar os pais/encarregados de educação destacou-se, desde logo, a figura materna como o elemento do núcleo familiar que tem a cargo o acompanhamento da educação e percurso escolar dos filhos. Quando não é a mãe a desempenhar essa função, como acontece com os alunos A9 e A11, são outras mulheres da família que ocupam esse espaço: a avó e a madrastra, respetivamente. Percebemos que esta presença na vida escolar é continuada em contexto familiar onde a mãe/encarregada de educação é a protagonista das interações em torno da leitura quando estas existiram e/ou existem.

Procurámos conhecer melhor a relação que têm com a leitura através das suas memórias, fazendo-as recuar à idade atual dos seus filhos/educandos. Podemos concluir que, nesta amostra, as leituras das mães/encarregadas de educação enquanto alunas do 1º ciclo se centravam principalmente nos textos dos manuais escolares. Na escola, como em suas casas, eram os manuais escolares que marcavam presença nas ações de leitura. Contudo, a mãe EE2 refere a existência de uma biblioteca na escola quando frequentava o 1º ano. Mas não tendo recordações dela, somos levados a supor que não era um espaço de acesso livre e com recursos utilizados pelos alunos. A mesma entrevistada faz ainda alusão a outros livros e revistas a que tinha acesso na casa de uma madrinha e que também lia Banda Desenhada: “ler lia mas era mais aqueles livros de bonecadas (...) claro que depois tinha os livros da escola, os livros de leitura que eu gostava de ler (...)”. No caso da mãe da aluna A8 (EE1), a viver na serra com os avós que eram analfabetos, o discurso foi pouco emotivo e confessou que lia pouco e, mesmo tendo à sua disposição a biblioteca itinerante da Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto frequentava o 1º ciclo, não lia mais nada para além dos manuais escolares. A postura mais reservada que teve ao longo de toda a entrevista deixou antever alguma ausência da prática de leitura além da exigida pela escola.

A entrevistada EE3 sublinha que viveu no seio de uma família que não valorizava a escola e as aprendizagens que lá se faziam e, portanto, apenas possuía os manuais escolares e eram esses os únicos livros a que tinha acesso: “(...) os meus pais não estimulavam a leitura, a única leitura que fazia, na época, era de escola, o que tinha a ver com a escola (...) os meus pais não sabiam ler nem escrever, não davam valor nenhum a isso (...)”. Por seu turno, a entrevistada EE4

admite que guarda muito poucas lembranças das leituras que fazia quando tinha a idade das filhas. Lembra-se apenas de brincar e refere com pouca convicção o pai como a única pessoa da família que lia, o jornal em concreto. Em relação à mãe diz “não tenho lembrança da minha mãe estar segurando um livro”, enquanto assume que a leitura não ter feito parte das atividades familiares fez com que a relação que tinha com o ato de ler fosse “uma coisa muito forçada”.

Relativamente às pessoas que são consideradas por cada uma das entrevistadas como figuras de referência no que respeita à leitura durante a infância, em nenhum dos casos pertencem ao seu núcleo familiar restrito: tia (EE2) e professor do 3º e 4º anos (EE3), enquanto a outra entrevistada não menciona ninguém. O professor é apresentado pela EE3 como uma referência não apenas em relação à leitura: “foi aquela pessoa que nos marca para tudo (...) estava ali, eu gostava de aprender”. Esta disponibilidade do professor para os seus alunos colmatava, de certa forma, o vazio de atenção e de afeto que a EE3 sentia em casa. Na escola, contudo, não havia outros livros para além dos manuais, nem o professor trazia outros para ler aos alunos ou para estes lerem livremente. No entanto recorda-se que dava prémios para quem lesse melhor: “uns rebuçados e chocolates que ele levava, lembro-me que naquela época ainda fiquei em terceiro lugar, ainda consegui apanhar um doce”.

A entrevistada EE4, embora mencione o pai como uma influência, é no marido que faz recar esse papel. Reconhece a diferença de percursos que tiveram, pois o marido foi uma criança para quem os pais leram continuamente, o que contribuiu decisivamente para que se tenha tornado o leitor que hoje é. Considera-o como a sua referência e quem verdadeiramente a influenciou, tendo a leitura integrado a sua rotina diária desde que casou: “(...) tento ler pelo menos uma meia hora ao dia”. Esta é a única entrevistada que alarga os suportes de leitura, uma vez que refere ler as notícias através da internet.

As referências a livros que as tenham marcado dizem respeito a leituras mais recentes para as EE2, EE3 e EE4. Enquanto a EE1 refere que só lê revistas: “só as revistas cor de rosa (...) ler as fofocas”, e não se lembra qual foi o último livro que leu. As outras entrevistadas mencionam livros que se enquadram no seu género preferido, o romance: *Os Maias* (EE2) e *As palavras que nunca te direi* (EE3), embora ambas refiram que também apreciam livros de auto-ajuda. A entrevistada EE2 assume, ainda, que lê mais agora do que lia quando era mais

nova e que atualmente lê “um bocado de tudo”. A entrevistada EE4 refere como livro marcante *The Sunshine*, que relata a história verídica de uma família afegã e um outro livro que é um romance.

As entrevistadas EE3 e EE4 reconhecem que o contexto familiar condicionou a forma como se relacionaram com a leitura. No primeiro caso, apesar de os professores gostarem da sua leitura, não tinha possibilidade de praticar em casa, sempre ocupada com outras tarefas (cuidar do gado, tratar da horta). Apenas os momentos de realização dos trabalhos de casa lhe permitiam algumas partilhas com um irmão que, sendo dois anos mais velho, frequentava o mesmo ano de escolaridade. A partir dos 11 anos começou a trabalhar como empregada interna e foi coabitando com outras pessoas, em famílias com outro nível socioeconómico e com um “capital cultural” dominante, que começou a despertar nela o interesse por outras leituras: as notícias transmitidas pelo telejornal, os jornais, as revistas. Esta experiência de trabalho algo precoce, embora comum na época, deu-lhe a possibilidade de ter acesso a outras vivências e de aceder a níveis de conhecimento que nunca conseguiria no seio da sua família. Lembra tanto os serões da primeira casa onde trabalhou (“contavam muitas histórias, imensas anedotas, imensos provérbios, coisas do Bocage (...) falava das experiências da vida dele [patrão]”), quanto as casas onde era tratada como sendo da família e via os debates na televisão (“foi através dessas pessoas [patrão] que eu adquiri alguma cultura geral”). No seu discurso há uma consciência das oportunidades que teve fora do seu núcleo familiar, em casas onde tinha acesso ao que nunca poderia ter em sua casa, marcada por uma certa pobreza (“na minha casa não havia televisão, não havia dinheiro para essas coisas”). Perante essa realidade, o gosto pela leitura surgiu mais tarde, decorrente de um hábito que desenvolveu: “só adquiri esse hábito quando comecei a ficar sozinha e também tive uma depressão (...) e precisava mesmo, foi aí que eu comecei a ler mais”. A leitura de livros desencadeou-se como uma terapia, os livros como a companhia nos momentos de solidão. Deste hábito cresceu o gosto e diz que atualmente só não lê mais por falta de tempo.

Em todos os discursos é notória a ligação da leitura à escola. Por um lado, a escola é o espaço de aprendizagem da leitura e da sua prática continuada, por outro, os pais/encarregados de educação consideram a leitura como essencial para o sucesso escolar dos filhos/educandos. É esta conceção da leitura como

competência imprescindível para atingir o sucesso que justifica o investimento feito, não tanto em tempo dedicado à sua prática mas, principalmente, na aquisição de livros. Todas as mães/encarregadas de educação deixam explícito que comprem os livros que os filhos/educandos lhes pedem, nas feiras do livro (EE2) e nos supermercados (EE1 e EE3), mesmo que não possam comprar para si próprias, uma vez que consideram que são caros. A forma de terem acesso a livros que pretendem ler passa, em ambos os casos, pelo empréstimo entre colegas, amigas e familiares, portanto pela sua rede de socialização. Refira-se, no entanto, que nenhuma das entrevistadas está inscrita e/ou frequenta a biblioteca municipal, apesar de uma delas manifestar tal intenção (EE2). Pelo contrário, a entrevistada EE4 refere que todos os membros da família estão inscritos e são frequentadores regulares da biblioteca municipal, onde costumam requisitar livros e vídeos. Este hábito de frequentar a biblioteca pública está incorporado nos hábitos desta família, algo que também acontecia em Inglaterra, como qualquer outra atividade, desportiva ou lúdica, que possa ser colocada à disposição das crianças: “somos membros há quatro anos, mesmo quando ainda não morávamos aqui já éramos membros porque elas iam sempre lá quando a gente vinha de férias (...)”.

No que respeita à leitura partilhada com os filhos/educandos em contexto familiar, a sua prática apresenta diferenças que refletem o significado que a leitura tem para as entrevistadas, e determinam o lugar que ela ocupa nas rotinas familiares. No caso da entrevistada EE1, quando lhe perguntámos se continua a ler com a filha, não responde diretamente à questão e acaba por referir que comprou um livro há poucos dias e “ (...) ela gosta muito de ler. Já o leu. Por acaso gosta, até é um livro grosso e ela gosta muito”. Esta resposta revela um certo afastamento da prática da leitura de livros no quotidiano desta mãe, que assume gostar de ler (apenas) as revistas cor de rosa. Por outro lado, considera o facto de a filha gostar de ler como algo que acontece “por acaso” e não como um percurso que se desenvolve, que pode ser orientado e partilhado por si. Refere a compra do livro, revelando, assim, que assegura os meios, cumprindo o dever de proporcionar os recursos, mas sem fazer qualquer referência a uma possível interação de ambas através da leitura. Tal com aconteceu durante a sua infância, a leitura não faz parte das atividades realizadas em família. Esta resposta contradiz, todavia, as respostas que a filha (A8) deu na sua entrevista, ao apontar como leitores ambos os progenitores. A posição da criança, ao ser solicitada a sua

participação no final da entrevista para esclarecer uma dúvida relativamente ao título de um livro comprado recentemente, parece querer ir ao encontro do que se supõe ser esperado, pois refere que costuma fazer perguntas à mãe acerca dos livros que lê e remata sublinhando que gosta muito de ler “porque faz bem”. Neste caso, deparamos com a dissonância do discurso e uma certa inversão de papéis, pois é a filha que atribui importância à leitura realizada e valoriza, de modo geral, a leitura de acordo com o que pensa ser socialmente expectável.

As restantes entrevistadas apresentam posições um pouco diferentes em relação à prática da leitura com os filhos/educandos. A entrevistada EE2 reconhece a sua importância mas assume que ler para o filho não era uma prática regular: “já lhe lia aquelas historinhas, quando ele pedia, não lhe lia sempre, isso é verdade (...) Lemos juntos foi mais depois de ele entrar para a escola. (...) Ele ler, eu estar ali ao lado dele e fazer-lhe perguntas”. Contudo, esta mãe “gostaria que ele lesse muito mais”, pois considera que “isso é bom para a vida dele”, ou seja, vê a leitura como um bem que é socialmente reconhecido e valorizado. A leitura é uma oportunidade para o futuro do filho.

Contrariamente ao que é mais comum acontecer e que foi mencionado na primeira parte deste trabalho, esta mãe diz que começou a ler mais com o filho após o seu ingresso no 1º ciclo. Durante a primeira infância, portanto, antes de aprender a ler, as leituras conjuntas eram esporádicas e por solicitação da criança. Atualmente, as situações de leitura conjunta são vividas quando “ (...) ele vem para a nossa beira e põe-se ali com as leituras dele”, mas em que os pais são mais ouvintes do que atores participativos nesse momento de partilha. Importa sublinhar, no entanto, a validade que tem para a criança a disponibilidade dos progenitores para escutarem as “leituras dele”. Escutar a leitura é, com efeito, outra forma de partilha em contexto familiar.

O discurso desta mãe aponta para uma certa validação da leitura como “passaporte” que permitirá ao filho chegar a outros níveis de realização pessoal e profissional. Por essa razão, e embora hesite ao reconhecer que influenciou “um pouco” o filho para a leitura, algo em que não deposita absoluta convicção, assume que lhe incutiu “a obrigação de ele ter que ler mais”. Esta postura é explicada pela visão da leitura como o meio, ou um dos meios, para que o filho possa adquirir mais conhecimentos e aprofundar o domínio da escrita. Esta conceção instrutiva do ato de ler é reforçada pelo hábito de fazer perguntas ao

filho no final da leitura de um livro. Por outro lado, parece ter uma escala pré-concebida da capacidade de ler, baseada unicamente na dimensão do livro: "trouxeste (o livro) mas é para leres, não adianta trazeres livros muito grandes que depois não consegues ler". Esta atitude denota uma certa rigidez no que respeita ao modo de ler, quer isto dizer que ler um livro implica, para esta mãe, o compromisso da sua leitura integral e não a liberdade de uma leitura mais solta dos capítulos que possam interessar mais ao seu filho leitor.

A dimensão afetiva da leitura conjunta como processo de aproximação entre pais, ou outros adultos que ocupem esse lugar, e as crianças está visivelmente presente no caso concreto da entrevistada EE3. A leitura de livros em conjunto com o seu enteado (A11) terá contribuído para estabelecer progressivamente uma relação mais forte entre os dois, pois com seis anos "nunca tinha ouvido uma história, nunca ninguém lhe tinha lido uma história (em casa)". Esta relação conserva-se até hoje. Mesmo já conseguindo ler autonomamente, a madrastra continua a ser uma referência no que respeita à leitura em contexto familiar.

A valorização da leitura encontra-se neste caso, tal como no anterior, associada ao reconhecimento social que o domínio da leitura tem e é entendida como meio de aquisição de capital cultural que permite aceder a outros patamares socioculturais. Esta realidade está bem presente no percurso biográfico da entrevistada, oriunda de uma família de nível socioeconómico e cultural baixo, onde havia uma valorização do trabalho como garante da subsistência familiar em detrimento da escola: "a minha mãe, para ela não era importante andar na escola (...) nós fomos à escola porque era obrigatório, se não, não íamos".

A influência que a família tem no percurso das crianças está bem presente quando a entrevistada (EE3) observa que: "se eu tivesse tido outro tipo de família, outro tipo de pessoas que puxasse por mim, se calhar as coisas, olhe, se calhar eu hoje era outra". Esta questão está igualmente patente no discurso da entrevistada EE4, que tem no seio da sua família a comparação entre a cultura inglesa, segundo a qual ler é tão importante como alimentar, e a sua: "ler é uma questão cultural. Eu vejo por mim, o facto de os meus pais não terem lido para mim (...). Porque eu sei que os pais do J. liam para ele (...), ele, consequentemente, (...) lê".

Este papel determinante da família como núcleo de socialização primária das crianças vai determinar a sua postura face à leitura e à escola. Ambas as entrevistadas reconhecem o valor da leitura como meio para o aperfeiçoamento de competências e de melhoria do desempenho escolar.

Para a entrevistada EE3, a conclusão dos estudos dos enteados é um objetivo pessoal e familiar, portanto, acima de quaisquer outras obrigações ou responsabilidades, para que cada um deles possa ser o que ela não conseguiu ser. A leitura é entendida com fator de distinção social, é uma prática estimulada e exigida quando não faz parte dos hábitos: “(...) já lhe disse que ela vai ter que ler alguns livros”.

Ao considerar a leitura como algo básico, no sentido em que possibilita a integração plena do indivíduo na sociedade, esta entrevistada investe do ponto de vista material e afetivo na partilha de leituras com o enteado. Com esse intuito compra-lhe livros e integra a leitura nas rotinas familiares de tal forma que no passado “(o enteado) todos os dias à noite, não se deitava sem eu lhe ler uma história”. O pai, embora com menos frequência era, por vezes, chamado a participar, assim como a irmã mais velha (19 anos) que apresenta ainda uma leitura um pouco silabada e não tem hábitos de leitura. A entrevistada aponta como causa destas dificuldades de leitura o facto de não ter sido estimulada durante a infância e de não ler com frequência. Relativamente à leitura partilhada entre pai e filho considera-a muito importante para uma maior aproximação entre ambos. No entanto, do ponto de vista do filho, encontra-se alguma resistência pois não lhe agrada a leitura realizada pelo pai porque “gagueja muito”. Compreende-se assim, que pais que não têm uma leitura fluente não conseguem motivar os seus filhos para a leitura.

A entrevistada EE3 defende que as rotinas de leitura em contexto familiar que se desenrolaram ao longo de cerca de quatro anos contribuíram decisivamente para que neste momento a criança já tenha adquirido o hábito de ler. A forma como isso aconteceu é imprecisa; segundo diz “foi lendo”. Confirma-se, assim, que não basta apenas disponibilizar os recursos, é imprescindível acompanhar a prática da leitura. Atualmente, o H. (A11) é um leitor autónomo que escolhe as suas leituras e que procura a leitura como passatempo, momento de lazer e de fruição. Contudo, tal como acontecia com a anterior entrevistada, verifica-se uma

certa preocupação em validar a leitura através de perguntas a que o leitor deverá responder.

Outro aspeto que importa sublinhar para a formação do leitor e para o gosto pela leitura diz respeito não apenas à adequação das obras, bem como à diversidade de livros que são lidos, de forma a “que não se centre só num tipo de leitura”. A entrevistada compara a leitura à alimentação, portanto é necessário provar, saborear novos livros para que se possa apurar, refinar o gosto pela leitura.

No caso particular da EE4, embora partilhe as leituras com a filha, o marido é o grande impulsionador desta prática, não só como modelo, uma vez que lê bastante, mas também porque cria um dinamismo de práticas de leitura em família. Tal como nos revela: “ nós fazemos o que o J. chama de “clube do livro”¹⁶ (...) que é sentamos e cada um lê duas páginas e depois discutimos brevemente o que elas estão achando da história e fazemos comentários acerca do personagem: o que é que você achou do que o personagem fez?”.

A relação que esta família tem com a leitura, embora a infância da mãe tenha sido marcada pela sua quase ausência, tal como as restantes entrevistadas, é atualmente diferente, tanto pela regularidade como pelo tipo de práticas. Não obstante conversarem acerca do que leram e haver algumas perguntas que são dirigidas às crianças, estas têm uma vertente mais reflexiva, partindo por exemplo das ações das personagens.

O que nos parece que distingue esta prática das restantes é o facto de ser um momento partilhado por todos os elementos do núcleo familiar e não haver uma postura explicitamente inquisitiva por parte dos progenitores. Por outro lado, não deixa de ser curioso o facto de as crianças ouvirem os pais falarem acerca dos livros que estão a ler, portanto livros para adultos, o que mostra uma visão da leitura como uma atividade intergeracional, ainda que ajustada.

É comum todas as entrevistadas encararem a leitura como elemento de distinção social, o que ajuda a compreender a importância que lhe conferem, associando-a diretamente ao desempenho escolar.

A análise dos dados que obtivemos neste grupo de pesquisa permitem-nos afirmar que a figura materna se destaca como protagonista nas interações da

¹⁶ Esta atividade é a transposição para o contexto familiar de uma prática mais ou menos comum entre grupos de adultos, em Inglaterra, que se reúnem para conviverem e falarem sobre os livros que cada uma deles está a ler.

criança com a leitura. Embora nas entrevistas aos alunos sejam indicados também os pais e irmãos, no decurso das entrevistas aos pais/encarregados de educação destaca-se a mãe como leitora e acompanhante das leituras dos filhos/educandos. Esta situação é menos notória no caso da aluna A10, em que ambos os progenitores partilharam e continuam a fazer leituras conjuntas, bem como a acompanhar o seu percurso escolar. Esta posição partilhada entre o pai e a mãe é igualmente detetada na participação comum em atividades propostas pela BE.

2.2 – A biblioteca escolar em interação com a família: apresentação de dois projetos partilhados.

O lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, visou instalar em todas as escolas ou agrupamentos de escolas dos diferentes níveis de ensino uma biblioteca que fosse dotada de uma coleção adequada aos interesses e necessidades dos docentes e discentes, contribuindo para a sua formação e sucesso educativo e profissional. De acordo com o programa da RBE, as bibliotecas escolares devem disponibilizar recursos e informação em diferentes suportes e desenvolver ações que contribuam para a formação de leitores, a par da aquisição e do desenvolvimento de competências de literacia. Pretende-se que todos os alunos possam não só aceder à informação, mas também desenvolver capacidades de análise da informação e de construção de conhecimento de forma crítica e criativa, desenvolvendo competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida (Vitorino, 2006:3).

As bibliotecas escolares podem (e devem) desempenhar um papel preponderante na promoção da leitura junto de toda a comunidade escolar. As iniciativas que realizam nesse âmbito deverão ser estruturadas e concretizadas de forma articulada com os departamentos curriculares, os docentes e, tanto quanto possível, com as famílias dos alunos.

Por todos os motivos explanados na primeira parte deste estudo, reconhecemos o contributo relevante que a família tem na formação das crianças como leitoras. Por essa razão, há que sensibilizar os pais para o poder efetivo que possuem como mediadores e, quem sabe, instruí-los no sentido de melhorarem as suas práticas, designadamente, através de leituras partilhadas. Ora, estamos cientes de que um trabalho conjunto com as famílias apresenta grandes condicionalismos, o que pode ajudar a justificar as poucas experiências realizadas nas nossas escolas. Parece haver uma desconfiança latente entre pais e docentes, entre a escola e a família, onde se buscam culpas e falhas num divórcio social entre duas instituições que têm a seu cargo a formação integral das crianças. Se, por um lado, os professores se sentem julgados de forma gratuita em relação às suas práticas profissionais, por outro, os pais sentem-se, por via dos resultados obtidos pelos filhos, avaliados na sua responsabilidade e desempenho parental.

Não obstante a biblioteca escolar ser considerada como “parte integrante do processo educativo”, conforme as diretrizes da IFLA/UNESCO, disponibilizando recursos e participando na programação de atividades pedagógicas de índole diversa, apresenta-se como terreno neutro entre a escola e a família. Como espaço pedagógico e cultural, livre dos constrangimentos impostos pela avaliação curricular, pode posicionar-se como núcleo agregador de uma efetiva participação e cooperação entre a escola e a família. De acordo com o mesmo documento orientador, “a biblioteca pode oferecer uma oportunidade para o envolvimento dos pais na escola”, através de um leque variado de ações que visam “contribuir, de uma forma pedagógica, para o sucesso das atividades de leitura” (*idem*: 19).

A cooperação dos pais com a biblioteca escolar pode desenrolar-se através de diferentes ações:

a) enquanto voluntários que auxiliam e apoiam a equipa da biblioteca em tarefas práticas, tais como, a organização do espaço, o atendimento e a orientação dos utilizadores;

b) como participantes, conjuntamente com os seus educandos, em grupos de leitura ou comunidades de leitores;

c) como elementos de um grupo de Amigos da Biblioteca, ajudando na organização de alguns eventos culturais e procurando novos financiamentos para a biblioteca, tanto para a dinamização de atividades como para o enriquecimento da coleção (*ibidem: ibidem*) .

Esta última prática é pouco frequente no nosso país, assim como também é pouco representativa a presença de pais voluntários nas bibliotecas escolares. Por um lado, a sua presença na escola é, frequentemente, encarada com desconfiança pelas direções e pelos docentes, por outro, não existe uma cultura de cooperação entre a família e a escola.

No que respeita às bibliotecas escolares resta-nos, portanto, continuar a insistir numa aproximação por via das atividades dirigidas a alunos e famílias, em torno da leitura. Foi nesse sentido que a biblioteca da Escola Básica nº1 do Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I (A.V.E D. Manuel I) desenvolveu dois projetos em articulação com as famílias, nos anos letivos 2011/12 e 2012/13. O primeiro, “Conta Comigo”, caracterizou-se por ser um projeto de continuidade, desenvolvido ao longo de um ano letivo, destinado a crianças e pais. O segundo,

“Pitada de Provérbios”, desenrolou-se a partir da comemoração de uma efeméride, no início do corrente ano letivo, em articulação com professores e pais/encarregados de educação. Passo a descrevê-los com algum pormenor.

2.2.1 - *Conta Comigo* – histórias e contos em família

Constatando-se que havia uma fraca interação entre a biblioteca escolar e as famílias dos alunos, considerou-se importante desafiar os pais/encarregados de educação a integrarem um projeto destinado a ambos: pais e filhos. No final do ano letivo 2010/11, alguns encarregados de educação foram inquiridos acerca do seu interesse e disponibilidade para participar num projeto de promoção e de animação da leitura. O projeto *Conta Comigo*¹⁷ foi desenvolvido pela biblioteca escolar da escola básica nº1 do A.V.E. D. Manuel I, ao longo de todo o ano letivo (anexo V). O projeto foi delineado de forma a ser dinamizado no horário que fosse ao encontro da disponibilidade apresentada pela maioria dos pais/encarregados de educação, portanto, ao sábado de manhã, uma vez por mês. Tinha como objetivos sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância da prática da leitura partilhada em família; promover sessões de leitura abertas a alunos e pais/encarregados de educação, no espaço da biblioteca; fomentar a articulação entre a literatura infantil e outras formas de expressão criativa.

A divulgação do projeto junto dos pais/encarregados de educação realizou-se, numa primeira fase, na reunião de início de ano letivo. Os pais foram sensibilizados para a importância da leitura em família, sublinhando o seu contributo decisivo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das competências de literacia dos filhos/educandos. Nesse âmbito, foi distribuído um folheto informativo acerca da importância e impacto que a prática de leituras partilhadas pode ter. Foram ainda apresentados os objetivos do projeto e explicada a operacionalização das sessões. No final, foi realizada nova auscultação à disponibilidade que os pais/encarregados de educação tinham para participar, através de um breve questionário. Com base nas respostas obtidas foram dirigidos

¹⁷ Nenhum dos alunos que participou neste projeto foi entrevistado para este estudo pelo facto de a maioria se encontrar a frequentar o 3º ano e a única participante que está no 4º ano ter sido transferida de escola, no 1º período.

convites, mensalmente, aos alunos e respetivos encarregados de educação, ao mesmo tempo que outros alunos foram, aleatoriamente, convidados. Pretendíamos, deste modo, alargar a outros alunos a possibilidade de participação, desde início, limitada pelas condições físicas da biblioteca e dos recursos humanos afetos ao desenvolvimento do projeto. Neste caso, a abertura da escola e da biblioteca ao sábado de manhã, bem como a dinamização da atividade, estavam exclusivamente entregues à responsabilidade da professora bibliotecária

Com efeito, ao tratar-se de um projeto de continuidade, este contribuiu para a constituição de um grupo permanente de participantes composto por cerca de cinco crianças acompanhadas pela mãe, pelos dois progenitores e, em alguns casos, por irmãos ou primos com idades semelhantes. Houve sessões em que as crianças foram acompanhadas pelas avós, dada a impossibilidade de as mães estarem presentes. Foi notória a participação sistemática da figura feminina, mãe ou avó, enquanto a presença dos pais foi esporádica (apenas numa sessão) e em conjunto com a mãe. Importa referir que, à exceção de uma aluna, os restantes participantes encontravam-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, embora os convites tenham sido extensíveis a três terceiros anos e a um quarto ano, também lecionados nesta escola.

As sessões desenvolviam-se a partir da leitura de uma história de autor ou de um conto tradicional feita pela professora bibliotecária, por vezes com a colaboração das crianças. Os adultos participantes nunca mostraram disponibilidade para contar a história alegando pouco à vontade e falta de jeito. Após a leitura da história, os participantes eram estimulados a falar acerca do que tinham escutado, ao mesmo tempo que se juntavam para a realização de uma atividade de continuidade, geralmente associada à expressão plástica¹⁸. A escolha deste tipo de atividade recaiu sobre a expressão plástica por se ter considerado *a priori* que seria facilitadora da interação não só entre pais e filhos mas entre todos os elementos que constituíam o grupo. Na verdade, a rentabilização dos materiais e a entreaajuda progressiva foram fatores facilitadores para a partilha de opiniões e de algumas experiências.

¹⁸ Podemos dar como exemplo a dinamização de uma oficina de elaboração de máscaras de Carnaval, a partir da leitura da história *A zebra Camila*, de Marisa Núñez, Braga, Kalandraka, 2003.

Um aspeto interessante observado nos adultos, contrariamente às crianças, foi o facto de apresentarem alguma relutância inicial em participar nas atividades de expressão plástica, à exceção de uma mãe de origem romena. Contudo, foi notório que depois de se envolverem mostraram entusiasmo e falaram das suas atividades escolares e recreativas de infância. Destacamos, neste caso, uma avó, oriunda do arquipélago de Cabo Verde que partilhou o seu conhecimento ao fazer colares de contas, tal como fazia quando tinha a idade da neta. Esta atividade foi desenvolvida a partir da leitura da história *Avós*, de Chema Heras. Outra sessão que permitiu ver o entusiasmo dos pais (mães e pais) foi dinamizada a partir da leitura do poema “*Livros*”, de Luísa Ducla Soares. No seguimento da leitura do poema, pais e filhos foram desafiados a criar um livro com recurso a ilustrações feitas com carimbos antigos. Infelizmente não foram registadas as revelações dos pais e mães em relação aos seus tempos de escola e ao uso desses carimbos em diversas atividades. Podemos, todavia, sublinhar o prazer de uma mãe ao ajudar a filha a construir o seu livro, enquanto recordava uma caixa de carimbos com letras que lhe fora oferecida pela mãe quando frequentava o 1º ciclo.

O que ressaltou deste projeto foi sem dúvida a interação que se estabeleceu entre pais e filhos a partir da leitura de uma história. Por um lado, a possibilidade de se criar um momento exclusivamente dedicado à partilha de leituras e à expressão livre, tanto através de palavras como através dos silêncios mais frequentes nos adultos. Por outro lado, a construção de algo em conjunto (que no final se podia levar para casa) acabou por ser um elo de ligação de pais e filhos à história que foi lida. De acordo com a opinião de um pai, igualmente entusiasmado ao (re)encontrar os carimbos que eram utilizados pela sua professora, este tipo de atividades permitiu passar uma boa manhã em família.

Um possível reflexo que este tipo de iniciativa poderá ter tido no desenvolvimento da leitura poderá ser percebido em relação a uma aluna que passou a querer ler mais livros, aumentando o número de requisições domiciliárias. Mesmo aqueles alunos em que não se verificou uma alteração nas requisições de livros, foi significativa a mudança de atitude em relação à utilização da biblioteca. Procuravam-na logo no primeiro intervalo da segunda feira seguinte à sessão (realizada ao sábado) falavam com outros colegas acerca da experiência que tinham tido, de como tinham contado ao progenitor que não tinha

participado e o que acontecera ao objeto construído – o colar usado por mãe e filha; ou a máscara da Zebra Camila ...

Uma avaliação global do projeto realizada no decurso do primeiro período deste ano letivo, com o intuito de lhe dar continuidade, revelou que as mães foram unânimes em considerar que depois de participarem nas sessões passaram a ler mais vezes em conjunto com as filhas. Outro aspeto que importa reter foi considerarem que o projeto contribuiu para que as filhas passassem a gostar mais de ler, tal como afirma a mãe de uma aluna que apresentava algumas dificuldades de aprendizagem: “a minha filha passou a gostar mais de ler e a desenvolver mais a linguagem”.

2.2.2 - *Pitada de Provérbios* – um livro que nasceu da articulação entre a biblioteca escolar, a escola e a família.

Esta atividade foi desenvolvida no primeiro período do presente ano letivo e nasceu de uma proposta apresentada pela biblioteca escolar às professoras titulares de turma, como atividade integrada na comemoração do Dia Mundial da Alimentação – 16 de outubro de 2012.

A biblioteca escolar pretendia envolver as famílias dos alunos nesta iniciativa, de modo a que a efeméride fosse também abordada em contexto familiar. Dada a heterogeneidade de contextos em que vivem os nossos alunos, os provérbios pareceram-nos constituir uma realidade cultural transversal, sendo por isso elementos facilitadores da interação com as famílias.

A iniciativa envolveu a totalidade dos alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, que frequentam a escola básica nº 1 – A.V.E. D. Manuel I. A presente atividade tinha como objetivos específicos valorizar os provérbios como elementos do património oral e compreender o seu significado, conhecer a estrutura de um texto instrucional, como é a receita. Por outro lado, visávamos fomentar o diálogo e as partilhas entre diferentes gerações de uma família, a pretexto do tema da alimentação. A atividade desenrolou-se de forma faseada, e em estreita articulação e cooperação entre a professora bibliotecária, as professoras titulares de turma e as famílias dos alunos (anexo VI).

Analisando a participação das famílias encontramos situações muito diferentes, desde aquelas em que tanto a mãe como o pai e os irmãos participaram, como aquelas em que os alunos procuraram ajuda junto das avós, ou aqueles que não receberam qualquer auxílio e acabaram por realizar a tarefa na escola, com a professora titular de turma, a professora de apoio pedagógico ou a professora bibliotecária. Contudo, cerca de 90% dos alunos contou com a colaboração da família, tanto para completar o provérbio como para pesquisar e redigir a receita. Os restantes 10% corresponderam a crianças com pouco acompanhamento e orientação familiar nas tarefas escolares e em que a colaboração solicitada pelas docentes é, quase sempre, diminuta ou inexistente. Nestes casos, se alguns alunos são oriundos de famílias desestruturadas e/ou com baixos níveis de escolaridade, outros há em que isso não acontece, embora se verifique um certo alheamento parental em relação ao acompanhamento das atividades escolares. Podemos encontrar neste último grupo crianças cujos pais têm profissões ligadas ao setor terciário e, inclusivamente, uma docente.

De modo geral, os alunos mostraram um grande envolvimento em todo o processo de concretização do projeto e a publicação do livro foi motivo de orgulho, dado tratar-se de um trabalho coletivo. Nos casos em que se verificou menor empenho das famílias, esse comportamento repercutiu-se na postura de pouca dedicação dos alunos. Os alunos A7, A9 não realizaram a atividade com o apoio da família, tendo podido contar apenas com a professora de apoio e com a professora titular de turma.

O objetivo final desta atividade era, apenas, compilar as receitas trazidas por todos os alunos e construir um livro artesanal que integrasse a coleção da biblioteca escolar. A articulação com a comunidade local, tão fomentada pela RBE, acabou numa parceria entre a biblioteca escolar da escola básica nº 1 e a Associação Internacional de Paremiologia / International Association of Paremiology (AIP-IAP), sediada em Tavira.

O interesse pedagógico que esta atividade suscitou, levou à sua apresentação no VI Congresso Internacional de Paremiologia /2012, e à posterior publicação do livro *Pitada de Provérbios*. Este desfecho, impensável aquando da planificação da atividade, representa o reconhecimento e a materialização do princípio preconizado pelas bibliotecas escolares de que quando os professores desenvolvem um trabalho articulado e envolvem os alunos e as famílias, a que

acrescentamos, as entidades e instituições da comunidade local, são os alunos que mais beneficiam dessa cooperação, que contribui para o seu crescimento, sucesso pessoal e escolar. Ultrapassando os obstáculos impostos pela crescente escassez de recursos, a biblioteca escolar, as professoras titulares de turma e docentes de apoio, os alunos e as suas famílias, a que se juntaram parceiros da comunidade, conseguiram pois concretizar um projeto que demonstra o resultado da cooperação entre todos. Como diz o provérbio: “pela obra se vê o obreiro”.

CONCLUSÃO

Aproximar a biblioteca escolar da comunidade, redimensionando-a na sua vertente pedagógica e cultural, foi o propósito que norteou este trabalho.

Ao querermos desenvolver um projeto de promoção da leitura em articulação com a família verificámos a necessidade de romper com os modelos prescritos pelos organismos estatais (RBE e PNL). Estes, ao implementarem projetos como receitas padrão para aplicar em contextos escolares que nada têm de homogêneos, tendem a revelar uma imagem falseada da realidade, ou seja, aquela que se quer dar a conhecer através do discurso oficial.

Os projetos são estruturados com base numa idealização política e social da realidade que corresponde ao conceito abstrato de comunidade e de família. É no campo da idealização que são concebidos, longe da realidade concreta com a qual deparamos nas escolas. Face a esta constatação era relevante atentar nas assimetrias económicas e culturais que compõem a malha social que constitui a comunidade. Tornou-se essencial conhecer de perto as famílias dos nossos alunos afastando, assim, uma certa visão abstrata antes de tentarmos intervir.

O primeiro passo que se impunha era o de conhecer o contexto onde nos movemos e pretendemos intervir, chegar aos atores envolvidos, neste caso, os alunos e as famílias. Era imprescindível conhecer as rotinas, os gostos, as vontades e necessidades relativamente à leitura, mas também as dificuldades e as carências que melhor se revelam quando se tentam ocultar. Era inevitável tocar no campo íntimo, por vezes frágil, dos afetos que envolvem as leituras. Era imperioso chegar à pessoa.

Alcançar tanto os alunos como aqueles que lhe estão ligados por laços familiares requereu do professor bibliotecário uma postura diferente, exigindo uma maior interação com os pais/encarregados de educação, o que comumente só acontece no desenvolvimento de ações pontuais. Este trabalho de campo que se mostrou necessário para que a biblioteca escolar possa vir a intervir efetivamente no contexto familiar revelou algumas limitações, desde logo ditadas pela legislação que bloqueia a atuação do professor bibliotecário, remetendo-o para um papel mais burocrático. A este respeito podemos apontar a lecionação da disciplina do seu grupo de recrutamento a uma turma, contemplada pela Portaria nº 76/2011 de 15 de fevereiro, a que se acrescenta anualmente a instabilidade do

corpo docente, que inviabiliza a constituição de uma equipa que dê continuidade efetiva ao trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar.

Recentemente inserido no sistema de ensino e, não obstante a crescente valorização e salvaguarda levada a cabo pela RBE, que visa, desse modo, garantir a continuidade das bibliotecas escolares e rentabilizar as verbas investidas, o professor bibliotecário encontra-se numa posição pouco cómoda. Encarado umas vezes como parceiro, outras como intruso, o seu trabalho depende fortemente da colaboração entre pares. É, assim, por via do trabalho colaborativo e articulado que a biblioteca escolar pode intervir e contribuir para o crescimento pessoal e para o sucesso educativo dos alunos.

A biblioteca escolar posiciona-se entre a escola e a família e traça caminhos paralelos na educação e formação integral da criança. Por isso, há que dar oportunidade ao professor bibliotecário de conhecer os alunos na sua dimensão individual, como elementos integrantes de uma comunidade. Estamos, portanto, conscientes da heterogeneidade com que nos deparamos e da consequente multiplicidade de exigências que se apresentam ao trabalho do professor bibliotecário e à ação da biblioteca, visando o cumprimento da sua missão como espaço de inclusão e equidade no acesso ao conhecimento e à cultura.

Ao longo do estudo verificámos que para os pais/educadores a leitura está muito associada ao desempenho escolar, sendo o seu domínio entendido como determinante para o sucesso dos filhos/educandos, na escola e ao longo da vida. A valorização da leitura como meio de alcançar “capital cultural” justifica algumas atitudes dos pais/encarregados de educação que se esforçam por comprar livros; que alertam para os benefícios da leitura; que tentam avaliar a validade da leitura realizada através de perguntas. Não obstante assegurarem a existência de recursos, constatamos que os pais leem pouco, de modo geral, e leem (muito) pouco com os filhos, o que se agrava à medida que estes evoluem na sua escolarização. A partilha de momentos de leitura está muito associada às tarefas escolares, interagindo os pais apenas quando é necessário esclarecer dúvidas ou intervir na resolução das atividades. Das práticas de leitura conjunta em contexto familiar sobressai uma certa vertente de escolarização da leitura. Tal como nos textos que vêm no manual de leitura, àquela seguem-se umas questões de interpretação. Esta perceção da leitura como instrução pode condicionar o

crescimento do gosto pela leitura. O imperativo da aprendizagem, condição essencial para o tão desejado sucesso, pode acabar por remeter os pais/encarregados de educação para um lugar mais distanciado do ato de leitura partilhada com os filhos/educandos. Podemos assim dizer que com o ingresso no 1º ciclo há uma mudança na atitude dos adultos face à leitura praticada pelas crianças em contexto familiar: deixam de ser os companheiros de leitura para se tornarem em subtis vigilantes da leitura. Deixam de ser os companheiros afetivos com quem as crianças partilhavam a aventura de ler, de descobrir novos autores, novos textos, para assumirem um papel de vigilante que subtilmente exige que o filho/educando leia e que se certifica se este compreendeu o que leu. A leitura adquire, desta forma, no contexto familiar, um carácter de obrigação mais do que de fruição partilhada.

Outra questão que se coloca relativamente a esta prática de leitura escolarizada prende-se com o facto de as questões poderem impor à criança uma interpretação do texto que é aquela que o adulto, neste caso os pais/encarregados de educação, consideram correta. De certo modo, tal prática poderá limitar a ligação do leitor ao texto, retirando-lhe a liberdade de se apropriar dele através das suas próprias conexões com vivências, memórias, emoções, criatividade e imaginação, todas convocadas através das palavras do autor. As considerações do adulto com o qual a criança tem um forte vínculo afetivo assumem no contexto familiar a validade da voz do professor, em sala de aula, ao conduzirem a interpretação. Não ignorando a validade da interação e do diálogo que se pode estabelecer a partir da leitura, há que ter em atenção que a criança pode e deve ter liberdade de explorar o que lê e usufruir da leitura. Esta escolarização da leitura, mesmo em contexto familiar, pode apresentar-se como um obstáculo ao prazer da leitura.

Podemos dizer que a biblioteca escolar tem o privilégio de se movimentar entre as esferas do prazer e do saber, ou seja, da aprendizagem da leitura e da leitura recreativa. Por um lado, desenvolve ações em articulação com docentes que têm por base os programas disciplinares, por outro, a biblioteca escolar pode aproximar-se das famílias e contribuir para recuperar ou desenvolver hábitos de leitura por prazer.

BIBLIOGRAFIA

- ALBARELLO, Luc *et alii* 1997, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa.
- ALVES, Emiliano Rivello 2008, «Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais» in *Sociedade e Estado*, Brasília, v23, nº1, jan-abril: 179-184.
(<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a09v23n1.pdf>) 6 páginas
(última consulta: 26 outubro 2012).
- ALVES, Luís Alberto Marques 2012, *História da Educação: Uma Introdução*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15150/3/livroluisalberto000161867.pdf>) 320 páginas (última consulta: 26 outubro 2012).
- ALTHUSSER, Louis 1980, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Editorial Presença, Lisboa.
- BARDIN, Laurence 2004, *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON (s.d), Jean-Claude, *A Reprodução Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Veja, Lisboa.
- BOURDIEU, Pierre 2001, *Razões Práticas sobre a Teoria da Acção*, Celta Editora, Oeiras.
- _____ 2003, *Questões de Sociologia*, Fim de Século Edições, Lisboa.
- BURGUIÈRE, André *et alii* 1999, *História da Família*, 4º vols., Terramar, Lisboa.
- CASCALLAR, Consuelo 1997, *A Aventura de Ler Xuntos*, Edições Xunta de Galícia, Santiago de Compostela.
- COSTA, António Firmino 2001, *Sociologia*, 3ª ed., Quimera, Lisboa.
- _____ *et al.* 2011, *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*, ISCTE, Lisboa.
- GIASSON, Jocelyne 1993, *A Compreensão na Leitura*, Edições Asa, Porto.
- LEANDRO, Maria Engrácia 2001, *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*, Universidade Aberta, Lisboa.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle 1996, *Pesquisa em Educação*, Instituto Piaget, Lisboa.
- MARQUES, Ramiro 1991, *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*, 4ª ed., Texto Editora, Lisboa.
- _____ 2001, *Educar com os Pais*, Editorial Presença, Lisboa.
- MATA, Lourdes 1999 «Literacia – o papel da família na sua apreensão», *Análise Psicológica* 1 (XVII), pp. 65-77.
- _____ 2009 «Caracterização das Práticas de Literacia Familiar», in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, pp. 1741- 1753.
- MELO, Daniel 2004, *A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo (1926-1987)*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.
- MORAIS, José 1997, *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*, Edições Cosmos, Lisboa.
- MURRAY, T. Scott *et al.* (DataAngel Policy Research Incorporated) 2009, *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

- NEVES, José Soares *et al.* 2007, *Práticas de Promoção da Leitura em Países da OCDE*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- NUNES, Henrique B. 1998, *Da Biblioteca ao Leitor – Estudos sobre a Leitura Pública em Portugal*, 2ª ed., Autores de Braga.
- PEIXOTO, Carla & LEAL, Teresa 2008 «Caracterização dos Comportamentos Interactivos Mãe - Criança em Situação de Leitura Conjunta», *Actas do 7º Encontro Nacional (5º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 14 páginas
(http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_comportamentos_interactivos_leitura_conjunta_b.pdf) (última consulta: 22 maio 2012).
- P. N. L., *Relatório de Actividades – 2º ano*, Plano Nacional de Leitura, Lisboa
(http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/balancos/2008_relatorio_de_actividades_pnl_versao_final.pdf) 48 páginas (última consulta: 26 janeiro 2013).
- _____ *Relatório de Actividades – 3º ano*, Plano Nacional de Leitura, Lisboa
(http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/balancos/relatorio_de_actividades_junho_2009.pdf) 107 páginas (última consulta: 26 janeiro 2013).
- _____ *Relatório de Actividades – 4º ano*, Plano Nacional de Leitura, Lisboa
(http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/balancos/relatorio_4_ano.pdf) 126 páginas (última consulta: 26 janeiro 2013).
- _____ *Relatório de Actividades do Plano Nacional de Leitura 5º ano, 2010-11*, Plano Nacional de Leitura, Lisboa
(http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/balancos/relat_actividades_5_anos.pdf) 134 páginas (última consulta: 26 janeiro 2013).
- RIBEIRO, I. & VIANA, F. (org.) 2009, *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos, Ideias e Projectos para Promover a Leitura*, Almedina, Coimbra.
- RIGOLET, Sylviane 2009, *Leitura do Mundo, Leitura de Livros – Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*, Porto Editora, Porto, 1997.
- _____ *Ler Livros e Contar Histórias com Crianças – Como Formar Leitores Activos e Envolvidos*, Porto Editora, Porto.
- SANTOS, Mª Lurdes *et al.* 2007, *A Leitura em Portugal*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- SARACENO, Chiara 1992, *Sociologia da Família*, Editorial Estampa, Lisboa.
- SEGALEN, Martine 1999, *Sociologia da Família*, Terramar, Lisboa.
- SEQUEIRA, Fátima 2000, *Formar Leitores – O Contributo da Biblioteca Escolar*, 1ª ed., IIE, Lisboa.
- SEQUEIRA, Fátima e SIM-SIM, Inês 1989, *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Vol.I, Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês 1998, *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa.

- _____ (org.) 2006, *Ler e Ensinar a Ler*, Edições ASA, Porto.
- _____ 2008, *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, 2ª ed., DGIDC, Lisboa.
- _____ 2009, *O Ensino da Leitura: A Decifração*, DGIDC, Lisboa.
- TRINDADE, Luís 2006, Recensão crítica de Daniel Melo, *A leitura pública no Portugal contemporâneo (1926-1985)*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2004, *Etnográfica* v.10 n.1, Lisboa, 3 páginas (http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65612006000100015&script=sci_arttext) (última consulta: 26 outubro 2012).
- VENTURA, João J. B. 2002, *Bibliotecas e Esfera Pública*, Celta Editora, Oeiras.
- VIANA, Fernanda L. & TEIXEIRA, M. Margarida 2002, *Aprender a Ler: Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, ASA, Porto.
- VITORINO, M. José 2006, Directrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, 26 páginas (www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm) (última consulta: 22 de março 2013).
- UNICEF, Declaração Universal dos Direitos da Criança, 3 páginas (http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf) (última consulta 1 de abril de 2013).

Sítios e blogues consultados:

Plano Nacional da Leitura www.planonacionaldeleitura.gov.pt

Blogue Plano Nacional da Leitura <http://pnlblogue.blogspot.pt>

The Bookstart Programme (UK) www.bookstart.org.uk

Instituto Nacional de Estatística <http://censos.ine.pt>

Casa da Leitura www.casadaleitura.org

ANEXOS

Anexo I

Guião da entrevista aos alunos

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

2 - E de ler, gostas?

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

7 – Por que pensas que isso acontece?

8 – Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Anexo II

Transcrição das entrevistas dos alunos

A1	Sexo: Masculino	Idade: 9 anos
-----------	------------------------	----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Eu costumo ... fazer assim coisas que eu gosto como, por exemplo nos fins de semana quando faço os T.P.C vou lá para fora jogar à bola, aos dias de semana quando acabo tudo vou jogar computador.

2 - E de ler, gostas?

Gosto.

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Costumo ler lá em casa, com a minha mãe, em voz alta.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A mãe. (...)

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Gostava como ela dizia as frases.(...) Dizia as frases assim muito entusiasmada (...) Sentava-se na cama a ler e eu estava deitado. (...) sim, mostrava as imagens quando acabava de ler a história. (...) Sim, conversávamos sobre as histórias, (...) quando a minha mãe acabava de ler, perguntava-me o que é que se tinha passado.

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Não. Eu, agora, leio sozinho.

7 – Por que pensas que isso acontece?

Porque...eu agora aprendi a ler. (...) sim (gostava de que a mãe continuasse a ler para mim). (...) Leio, às vezes (para a mãe). Leio às vezes o livro da Menina do Mar, (...) A Fada Oriana e os Contos de Hans C. Andersen. Sim (são livros que a professora mandou ler em casa). (...) À noite (é quando lê para a mãe ouvir) (...) e ao fim de semana quando estou com ela. (...) Não, não lemos (com o pai). É que eu agora vou para Martimlongo e então, lá não tenho livros para ler. (...) Lia (quando era mais novo), às vezes, em alemão, como ele é...esteve a estudar lá na Alemanha (...) e depois dizia para eu tentar responder em alemão o que é que ele estava a dizer.

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Sim. Uma atividade...como, chamávamos os pais à biblioteca e depois metíamos os filhos a ler com os pais. (...) Um bocado difícil (fazer uma atividade em que lessem em casa), porque os pais assim não estão em público. (...) Sim (gostava que fosse uma atividade para todos verem).

A2	Sexo: Feminino	Idade: 9 anos
-----------	-----------------------	----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Nos meus tempos livres gosto de desenhar, brincar com o meu gato, quando estou em casa e, às vezes, gosto de ver televisão.

2 - E de ler, gostas?

Sim, gosto de ler.

3 - Costumas ler sozinha ou alguém lê contigo?

Costumo ler sozinha.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

Sim, liam para mim. (...) não me lembro muito bem mas acho que era a minha mãe.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Gostava mais era...deixe-me lembrar, era... aquelas partes em que ela se entusiasmava e aquelas partes divertidas das histórias e eu começava a entender a ler...

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Agora ela já não lê muito porque ela já não tem tempo. (...) É que ... Eu gosto de ler com ela... mas ela gosta de fazer outras coisas.

(...)

Às vezes costumamos é... quase nada.

7 – Por que pensas que isso acontece?

Às vezes ela está sempre no computador, a mexer no facebook. Mas, às vezes, ela também tem tempo para mim.

Sim (lê para a mãe). Por exemplo, quando tenho trabalhos de casa e é fichas, às vezes, me ajuda.

(...)

Sim (leem livros e textos da escola).

(...)

Quando eu levo livros para casa (da biblioteca escolar), eu sempre leio sozinha.

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Hum... se tivesse uma atividade, olha, tinha...olha, tinha que ler com a minha mãe. (...) Podia ser tipo, um labirinto (...), tipo um labirinto em que tínhamos que encontrar todas as palavras para fazermos uma frase e ler juntas. (...) Podia ser para outras pessoas (...) Eu podia trazer o livro para a biblioteca e outra pessoa podia vir buscar o livro e se quisesse fazer essa atividade.

(...).

A3	Sexo: Feminino	Idade: 9 anos
-----------	-----------------------	----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Gosto muito ... quando estou no tempo livre, às vezes, vou jogar para o computador e outras vezes vou ler (...).

2 - E de ler, gostas?

3 - Costumas ler sozinha ou alguém lê contigo?

Leio sozinha.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A minha mãe costumava-me ler todas as noites.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Sim, gostava. (...) A minha mãe contava-me (...) aí, não me lembro do nome do livro mas eu gostava particularmente de uma história que esse livro tinha. Sim (gostava que a mãe estivesse a ler para ela).

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Já não. Agora leio eu sozinha.

7 - Por que pensas que isso acontece?

Porque a minha mãe diz que eu já sou grande, para ler sozinha.

(...)

Não (não lê para a mãe).

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Sim.

(...)

Podíamos organizar, tipo... crianças, os livros que gostassem mais, os livros daqui da escola que gostassem mais, organizávamos, tipo, aqui na biblioteca uma estante só para esses livros.

(...)

E depois líamos. (...) líamos cá na biblioteca. (...) Só se os pais viessem à biblioteca. (...) Leio praticamente sozinha (os livros que requisita na BE).

(...)

Sim (gostava que a mãe ainda lesse para ela). Porque era como se ainda fosse bebé (...). Sim, conversávamos (acerca das histórias que liam). (...) A minha mãe perguntava-me (...) se a história tinha sido bonita, ou que não, esse género.

(...)

Não (não conversa com a mãe acerca das histórias que lê sozinha).

(...) Não converso com ninguém, agora já não faço isso.

A4	Sexo: Masculino	Idade: 9 anos
-----------	------------------------	----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

O que eu gosto mais de fazer...brincar, mais, brincar com o meu gato ...e ler.

2 - E de ler, gostas?

Gosto mais de ler, livros para crianças e... (...) por exemplo de futebol, mais, de animais, de pessoas ... e gosto de estudar. (...)

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Eu gosto muito de ler sozinho.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A minha mãe, o meu pai e o meu irmão.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Gostava mais ...dos tempos felizes, mais, gosto quando eles falam, quando a história está a falar de alguma coisa importante, que eu gosto, quando eles (pais) mostram as imagens.

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Agora já não, porque já sou grande e já consigo ler.

(...)

Gostava, gostava (que lhe continuassem a ler ou que lessem consigo)

(...) Porque gosto de ouvir eles a ler, que dá uma alegria fantástica.

(...)

Costumo (ler para os pais) (...) costumo ler livros, livros de animais, que eles gostam muito, de pessoas de ... sobre computadores e outras profissões.

(...) iam ler aos livros (...) Eu leio algumas vezes histórias digitais e algumas vezes livros (...)

Vou ao Google e ponho “histórias de crianças”.

7 – Por que pensas que isso acontece?

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Havia, havia. Uma professora da biblioteca diz assim: podes chamar os vossos pais para virem ler aqui aos alunos. (...) Fazia uma atividade para eles gostarem (...) de, por exemplo, de fazer um livro, mas com folhas. (...) Pode ser feito com ilustrações diferentes, podem ter ideias para ilustrar de outros livros, ... podem ir buscar aos livros para ver como se pinta e mais, e se desenha. (...) (a história seria criada) pelos meus pais e por mim (...) em conjunto.

(...) Algumas vezes. Eu crio sozinho, eles criam (...)

A5	Sexo: Feminino	Idade: 10 anos
-----------	-----------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

(...) Brincar com as minhas irmãs e, às vezes, quando tenho trabalhos de casa faço e quando não quero brincar vou ler um livro.

2 - E de ler, gostas?

3 - Costumas ler sozinha ou alguém lê contigo?

Ler sozinha e, às vezes, lê a minha irmã também (a irmã tem 8 anos). (...) Cada vez lê uma.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

O meu tio, a minha avó, os meus pais.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Não (se lembra).

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Já sou menina grande, já tenho 10 anos e tenho que aprender.

7 - Por que pensas que isso acontece?

Tanto faz. Se eles quisessem liam, se eles não quisessem não liam. O pai não, nem a mãe, porque eles estão cansados do trabalho e assim, depois eu leio com a minha irmã.

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Podia ser ler, por exemplo, ler um de cada vez para os que estavam lá. Essa pessoa lê, depois quando essa pessoa acabasse o livro ou a página, ou se não lia um de cada vez. (...) Sim. Às vezes levo daqui (BE) livros...

(...)

A6	Sexo: Masculino	Idade: 10 anos
-----------	------------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Gosto de brincar e fazer desenhos.

2 - E de ler, gostas?

Um bocadinho, assim-assim. (...) De ouvir (ler).

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

A minha mãe, o meu pai, a minha mana, a professora, às vezes. (...) (em casa) é a mana.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

Liam histórias para eu adormecer quando era a folga (...)

(...) Não.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

É de quando vou deitar-me a minha mãe já não me lê. Quando eu era pequenino ela lia para eu adormecer. (...) Porque é uma fantasia para mim, ela ler. (...) Às vezes o pai lia, quando a mãe não tinha tempo ele lia, e quando o pai não tinha tempo, nem a mãe, lia a mana. (...) Gosto (que a mana leia) porque ela faz aquelas vozes e assim...

6 – Atualmente, costumam ler juntos?

Às vezes (lê para a mana e para os pais). (...) Um livro e quando faço aqui textos na escola e recebo um bom, também leio para eles. (...) Quando venho da escola e às vezes ao fim de semana.

7 – Por que pensas que isso acontece?

Eles chegam do trabalho cansados e depois ler, não querem.

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Sim. Era possível. (...) Dizermos aos pais para virem cá à biblioteca ao fim de semana para nós lermos para eles. (...)

(...)

A7	Sexo: Feminino	Idade: 10 anos
-----------	-----------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Brincar. (...) Brincar, jogar à bola, às vezes brincar com os meus amigos, muitas coisas.

2 - E de ler, gostas?

Gosto. (...) Ler poesias, poemas.

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Às vezes alguém lê comigo, às vezes leio sozinha. (...) Às vezes é a Iara que lê comigo (na escola) e, às vezes são os meus irmãos (em casa). É o mais velho (14 anos).

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A minha mãe ajudava-me a ler e o meu pai, e as minhas professoras. (...) Liam textos, liam ...(...) os livros da Anita para eu aprender a ler.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

De ler e também de ouvir ler.

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Não porque agora eu já sei ler.

7 – Por que pensas que isso acontece?

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

(silêncio) Ler. (...) Sim (lê para os pais), às vezes a minha mãe está a fazer o jantar. (...) O livro da Anita (...) e outros que às vezes venho buscar à biblioteca. (...) Sim (costumam falar sobre as histórias que lê). (...) A minha mãe lia para eu adormecer.

A8	Sexo: Feminino	Idade: 10 anos
-----------	-----------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Gosto de brincar, estudar, comer

2 - E de ler, gostas?

Sim.

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Eu leio sozinha.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A minha mãe. (...) A minha mãe e o meu pai. (...) Quando andava no 1º ano e não sabia ler, eles me ajudaram para melhorar a leitura. (...) Às vezes também dormia.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Gostava de ouvir histórias de embalar, para conseguir adormecer (...) Gostava (que os pais estivessem ao pé de si) Primeiro eles liam a história, depois quando eu acabasse de adormecer eles despediam-se de mim para eu dormir muito bem.

6 – Atualmente, costumam ler juntos?

Já não, agora já consigo dormir melhor.

(...)

Sim (lê para os pais) ... costumo ler vários livros (...) eu tenho em casa histórias muito antigas (...) às vezes levo aqui da biblioteca livros.

7 – Por que pensas que isso acontece?

(Concorda quando questionada se pensa que os pais já não leem para si porque já sabe ler)

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Gostava, gostava. Porque se eu não conseguisse adormecer liam-me uma história. (...) Leio eu a história (quando não consigo adormecer) ...ou posso ouvir música de dormir.

A9	Sexo: Masculino	Idade: 11 anos
-----------	------------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Brincar (...) às missões.

2 - E de ler, gostas?

Mais ou menos (...) Gosto ... eu gostava era de aprender a ler rápido. (...) Ler e estudar (para conseguir ler mais rápido).

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Alguém lê comigo, muitas vezes lê comigo a professora A. e muitas vezes não (...) Em casa não costumo ler muito, mas só na PSP. (...) Quando vou jogar um jogo, aparece lá letras e eu tenho que ler para saber quais é as missões para fazer.

(...) Livros não tenho muitos (em casa) (...), daqui nunca mais levei. Eu tenho o cartão da biblioteca municipal e vou. (...) Nunca levei (livros da BM) sempre que ia lá para requisitar livros para ler na sala (de aulas) estava requisitado.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

...Sim. (...) A minha tia I. Tinha um livro com muitos contos e lia (antes de adormecer).

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

Gostar mais... já não me lembro, daqueles contos que havia (...)

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Ela (a tia) já não tem o livro.

7 - Por que pensas que isso acontece?

(...) Ela não pode (ler livros que requisitava na BE) porque vai para o computador fazer trabalhos lá da escola dela e... vai ao computador para ir ao facebook dela.(...) A avó não sabe ler. (...) É só a minha tia (que lê para a avó e não o entrevistado).

8 - Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Sim. Isso, eu não sei. (...)

A10	Sexo: Feminino	Idade: 9 anos
------------	-----------------------	----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Nos tempos livres gosto de ver vídeos de cozinhar e gosto muito de cozinhar, ou...fazer um pouco mais de estudar ou trabalhar, ou ajudar a minha mãe na cozinha... ou jogar à bola com a minha irmã.

2 - E de ler, gostas?

Gosto.

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Algumas vezes (...) eu leio mais sozinha, e também leio com a minha mãe...e a minha irmã. (...)

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

Sim, era mais assim inglês e brasileiro. (...) Porque a minha mãe é brasileira (...)

(...) é mais só livros, porque a minha mãe tenta não ir assim (à internet) (...) porque a minha mãe pensa que eu estou assim, a ver muitos vídeos de cozinhar_(...) é mais assim ...ó pá...eu tenho que começar a ler mais, isso aqui a minha mãe disse. (...) Para aprender a língua. É porque a minha mãe quer que eu estude mais e leia mais do que as pessoas aqui em Portugal, que é para eu aprender a ler mais, porque a minha mãe diz que a língua não é fácil para aprender, então... (...) Sim, porque algumas palavras eu não percebo e a minha mãe explica e depois eu sei mais e ponho nos textos que eu faço aqui na escola, coisas assim.

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti? (a questão foi colocada no presente, uma vez que a aluna referiu que leem juntas)

Gosto...ai...ó pá...eu não sei como explicar isto...o que é que eu gosto? É de ficar com a minha mãe um pouco mais.

Alguns livros aqui da biblioteca escolar que eu requisito. Gosto de ler Os Cinco e outros livros, mais só pode ser Português, agora, porque é para aprender mais Português.

(...) o pai também que é para aprender a língua também.

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

7 – Por que pensas que isso acontece?

8 – Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Havia [em Inglaterra] com os pais mas não com as crianças (aulas de Língua Gestual, samba e canto). (...) Havia uma que era de cozinhar com os pais e os filhos e então uma vez eu e a minha mãe ou eu e o meu pai fomos lá cada terça, cozinhar uma coisa (...) Para as crianças aprenderem e ficarem mais seguras porque havia facas e assim... as técnicas e tudo e eu, a minha mãe

aprendi muito para cozinhar (...) Agora eu posso ajudar a cozinhar, a cortar coisas porque eu aprendi a fazer, a cortar coisas mais seguros (com cuidado).

(...) Se calhar era bom (a BE fazer uma atividade para os pais) eu assim, os pais que não são portugueses e querem aprender mais a língua podem, assim, ... (...) vocês podiam ler histórias assim de adultos e... para os pais aprenderem mais a língua para explicarem às crianças (...) porque a minha mãe não conseguiu explicar-nos o nosso TPC, então nós temos explicação agora e a minha mãe ainda não está assim muito bem na língua para nos ajudar, então era bom fazer uma coisa assim com os pais para saberem mais a língua. (...) uma vez por semana porque os pais têm que trabalhar (...) onde vão aprender mais a língua, ler histórias e os pais vão saber explicar mais às crianças (...) Podia ser tipo História de Portugal e também livros de adultos. (...) Este tipo de livros (que existem na biblioteca da escola) a minha mãe percebe este tipo de livros, mais de adultos. (...) Sim (podiam ser livros sobre matérias que os filhos estudam nas aulas) porque depois eles sabem explicar coisas, se eles aprendem aqui depois eles sabem para explicar (...) Eu achava que era mais fácil para os pais e os filhos (...).

...Podemos ler histórias e ...ler livros de pesquisas para aprender mais, os nossos pais, porque o meu pai também quer saber o que eu estou a fazer, aqui no 4º ano, então o meu pai (...) sim (os encontros com os pais seriam para conversar sobre os temas que os filhos estudam e para lerem livros).

A11	Sexo: Masculino	Idade: 10 anos
------------	------------------------	-----------------------

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados sobre a prática da leitura em família.

1 - O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?

Jogar futebol.

2 - E de ler, gostas?

(diz que sim com a cabeça)

Sim.

3 - Costumas ler sozinho ou alguém lê contigo?

Sozinho.

4 - E quando não sabias ler, quem lia para ti, em casa?

A Fernanda. (responde prontamente antes de terminar a pergunta)

5 - De que gostavas mais nesses momentos em que liam para ti?

(ri-se) De ouvir.

6 - Atualmente, costumam ler juntos?

Não.

7 – Por que pensas que isso acontece?

Porque ela anda a trabalhar e não tem tempo. (gostava que continuassem a ler juntos) Não (lê para a D. Fernanda ouvir), às vezes, quando tenho algum texto da escola e ela ouve, o manual de fichas. Sim (também lê partes de livros). Porque ela me pede (ri-se) Sim (vai perguntar à D. Fernanda quando não percebe alguma coisa). É mais difícil (ler com o pai e a irmã) porque eles leem a gaguejar, eles os dois. (...)

8 – Pensas que a BE podia fazer algum tipo de atividade para voltarem a ler juntos, em família? O quê?

Podia. (hesita) Leiam um livro juntos até acabar (um livro que requisitasse na BE). Com a minha madrastra (lia o livro que requisitasse na BE) Não (com o pai e a irmã) porque eles gaguejam muito.

Uns liam uma parte e outros liam outra até acabarem de ler o livro. (...) Poesia (era o livro que gostava de requisitar mas também podia ser um livro da coleção Uma Aventura).

Anexo III

Guião da entrevista aos pais/encarregados de educação

- 1- Que lembranças tem das leituras que fazia quando tinha a idade do/a seu/sua filho/a?
- 2- Lembra-se, em particular, de alguém que a tenha influenciado em relação à leitura?
- 3- Que tipo de livros gostava mais de ler?
- 4- Recorda-se de algum livro que a tenha marcado?
- 5- Como é que esse livro lhe foi parar às mãos?
- 6- Atualmente, continua a ler ou mantém o gosto pela leitura?
- 7- Lembra-se qual foi o último livro que leu?
- 8- Acha que influenciou o/a seu/sua filho/a em relação à leitura? Como?

Anexo IV

Transcrição das entrevistas aos pais/encarregados de educação

EE1	Mãe (A8)	43 anos	12º ano de escolaridade	Cabeleireira
------------	-----------------	----------------	--------------------------------	---------------------

1- Que lembranças tem das leituras que fazia quando tinha a idade do/a seu/sua filho/a?
Pouco.

2- Lembra-se, em particular, de alguém que a tenha influenciado em relação à leitura?
Não, não me lembro, por acaso não. (...) Que os meus pais estiveram muito tempo fora e eu fui criada com os meus avós que na altura, pois... Fiz a primária mas não me recorda.
Não que eles não sabem ler (os avós). Não (contar histórias). Não que os meus avós era pessoal do campo, nunca tiveram esse hábito (dizer provérbios). (...)
Não era muito hábito (ter livros em casa).

3- Que tipo de livros gostava mais de ler?
Mais aquelas aventuras, na altura. Que eu me lembre não.

4- Recorda-se de algum livro que a tenha marcado?
Não me lembro.

5-Como é que esse livro lhe foi parar às mãos?

6-Atualmente, continua a ler ou mantém o gosto pela leitura?
Só as revistas cor de rosa. Semanalmente, sim.
(...) de ler as fofocas.

7-Lembra-se qual foi o último livro que leu? Quando foi isso?
Não. Não me lembro.

8-Acha que influenciou o/a seu/sua filho/a em relação à leitura?

9-Têm o hábito de ler juntas (ou uma para a outra)?
Sim! Agora, aí há dias fomos ali ao Plaza (centro comercial) e comprei-lhe o livrinho de ...já não me lembro (perguntou à filha que se encontrava do lado de fora do local onde decorria a entrevista) Os Melhores Contos de Andersen. É, ela gosta muito de ler. Já o leu. Por acaso gosta, até é um livro grosso e ela gosta muito.

10-E conversam acerca dos livros que o/a seu/sua filho/a lê?
Eeeh...A A. diz: “Mãe, quero aquele livro”, e a mãe compra. É assim.
(A filha acrescenta que costuma fazer perguntas à mãe para ver se esta percebeu a história).

EE2	Mãe (A4)	43 anos	12º ano de escolaridade	Ass. Técnica
------------	-----------------	----------------	--------------------------------	---------------------

1- Que lembranças tem das leituras que fazia quando tinha a idade do/a seu/sua filho/a?

Eeeh ...A lembrança que eu tenho das leituras era mais (hesitação) ...

Ler lia mas era mais aqueles livros de bonecadas, Tio Patinhas, etc, claro que depois tinha os livros da escola, os livros de leitura que eu gostava de ler. Err... mas não muito, outro tipo de livros não. (...) Sim o manual, não é que tivesse livros, assim, que me dedicasse à leitura embora fosse razoável a português, porque desenvolvia boas composições, em termos imaginativos, não sei se era porque lia esses manuais ou se era já de mim ter essas ideias. Gostava (de escrever) (...) não era que escrevesse muito, embora tivesse, ainda tenho uma letra bonita, não era que escrevesse muito, só mesmo na escola, mas escrever, escrever não. (...) Não, não, não (teve um diário). (...) Não, nunca tive (caderninho onde escrevesse poemas) ... Vivi para outro lado que eeeh... era mais ...(como é que vou explicar/ dizer) A escola para mim era importante mas chegou a uma certa altura da vida que me deram mais responsabilidades em casa que comecei por ter mais responsabilidades para casa do que mais para os estudos e eeeh...comecei a pôr um bocadinho, mas isso já era adolescente, a não querer muito estudar, a querer ter a minha independência e por isso, embora o meu pai quisesse que me formasse eu nunca optei por essa via e preferi depois, mais tarde, aos 15 anos ou 16, deixar a escola. (...) Estava no 9º, 8º/9º ano. (...) Mais tarde, depois de já ter o meu filho mais velho, comecei a pensar seriamente em como foi um erro grave ter deixado a escola, não ter concluído, não ter feito mais. Depois aos 20 e poucos anos acabei por voltar à escola e aos 30 e poucos ano.

Foi pena não ter feito mais cedo, quem sabe...gostaria de ter feito um curso superior. (...) A área era de criminologia, Polícia Judiciária, ou então enfermagem, mas era mais essa área que eu... tem a ver com investigação, tudo o que tenha a ver com investigação adoro.

2- Lembra-se, em particular, de alguém que a tenha influenciado em relação à leitura?

Gostei muito de ler *Os Maias*, que toda a gente diz que é muito chato de ler e eu tive que fazer no 10º ou 11º texto sobre isso e emprestaram-me o livro e ...disseram-me: “olha que esse livro é muito chato e estuda para o teste”. Mas eu insisti e pronto, ficou-me sempre, embora seja um livro muito narrativo, narra tudo e mais alguma coisa, prontos gostei e lembro-me sempre desse livro, não é que me marcasse mas...

(...)

Foi uma tia minha, que infelizmente já morreu, eu gostava muito que ela me contasse histórias. Ela adorava, ainda hoje não me importava nada que ela me lesse, me contasse, enfim, o que ela quisesse. (...) 12, 13 anos, (...) ou mais nova (...) As duas coisas (contava e lia), quando não tinha para ler contava, inventava e eu gostava imenso. Ela foi para mim, foi uma pessoa muito importante, eu não me importava nada que ela estivesse e contasse aos meus filhos as mesmas coisas que me contava a mim, que me lesse.

(...)

Ao meu filho mais velho já não me lembro, mas ao Nuno ...para ler um livro lia, mas agora já não pede porque ele gosta, quando está interessado num livro vai buscar e lê ele e vem para a minha beira ler e depois conta-me a história.

3- Que tipo de livros gostava mais de ler?

Gosto (livros policiais). Neste momento leio um bocado de tudo, quer dizer ... Neste momento estou ler (hesita) *As 50 Sombras de Grey* (voz mais sumida) que é um livro que dizem que é um bocado polémico, não sei porquê, ainda estou no princípio (...). Quando estou interessada num livro devoro o livro em 2,3 dias mas, às vezes, também sou um bocado preguiçosa. (...)

Eu tenho interesse em romances, em livros que falem de espiritualidade (...), que me interessa muito, que eu gostava de ter muitos conhecimentos que não tenho, não é, e porque também os livros são caros, mas é um tema que eu gosto. Eeeh policiais, também gosto.

4- Recorda-se de algum livro que a tenha marcado?

Eu quando era mais pequena, eu aos fins de semana ia sempre para a minha madrinha e ela tinha sempre muitos livros, livros, desde revistas a ... naquela altura até se usava umas revistas que era tipo telenovelas em revista, ela lia e eu lia também. Mas depois, na estante tinha outros livros também, eu não percebia grande coisa mas sempre dava uma olhadela. Mas sempre li um pouquinho, mas agora noto que leio mais do que antigamente.

5-Como é que esse livro lhe foi parar às mãos? (Referiu que os livros são caros, acha que isso condiciona o seu acesso aos livros?)

Eu para o meu filho, eu não condiciono muito. Agora houve uma escritora que foi lá à escola e ele levou dinheiro e comprou o livro que quis. Agora, para mim, é claro que eu gostaria de ter livro a que já me chamaram à atenção mas não comprei porque nem sempre dá para comprar (...) claro que se eu tivesse possibilidade compraria, porque tenho interesse em ler esses livros. (...) Claro, já pensei em ir à biblioteca, mas não sei se a biblioteca terá ou não. Também Já foi por falta de tempo, mas penso que isso também se arranjar, ir á biblioteca e ir lá perguntar se há mesmo esses livros. (...) Não, não estou. Já estive com os papéis na mão e uma altura fui lá com o Nuno e tudo mas já me faltava não sei o quê e depois logo vou. (...) Não, ainda não tem (o filho não tem cartão da BM).

Claro, com certeza (seria bom a biblioteca da escola ter livros para adultos). Sempre o filho traz, o pai traz, mais a mãe, não é. Neste caso sou eu porque o meu marido não lê. O meu marido é mais de televisão, eu é mais, por exemplo, na praia gosto imenso de levar um livro e estar lá sossegada a ler o livro, gosto imenso, no verão principalmente. Agora no inverno não é que eu não leia, tenho o livro *As 50 Sombras de Grey* e estou a ler.

(...)

A minha cunhada emprestou-me este que estou a ler neste momento (...).

6-Atualmente, continua a ler ou mantém o gosto pela leitura?

7-Lembra-se qual foi o último livro que leu? Quando foi isso?

8-Acha que influenciou o/a seu/sua filho/a em relação à leitura?

Eeeh ... um pouco, um pouco. Mas eu gostaria muito mais que ele se interessasse pela leitura errr...fico muito contente quando ele vem com os livros da biblioteca da escola ...e ele “ai, ó mãe, olha trouxe este livro da escola” e eu “olha, trouxeste mas é para leres, não adianta trazeres

livros muito grandes eeeh porque depois não consegue ler e então faço questão que ele leia, às vezes não consegue ler, não, mas uma parte ele tem que ler. (...) Põe exemplo, o último que ele trouxe era do Harry Potter, era assim um livro (faz ângulo reto com indicador e polegar para mostrar que tinha lombada grande) e eu: “- ó Nuno mas tu não vais conseguir ler esse livro, acho que esse livro se calhar não vais ler muita coisa do que está aí. Pronto, ele leu meia dúzia de páginas depois entregou, penso que entregou (...) Mas eu penso que o Nuno, às vezes, é aquela coisa na hora, de querer ler o livro, mas depois quando está a ler o livro perde o interesse, se calhar não foi o que ele estava à espera, não sei. No Verão, por exemplo, ele é o primeiro a dizer: “- Mãe, há Feira do Livro, vamos comprar um livro.” Ele quando gosta de um livro, ele por exemplo, tem um livro mas sem legendas, só com bonecos a dar a entender o que é, ele é capaz de andar com aquele livro não sei quanto tempo e vê-lo/lê-lo de trás para a frente e de frente para trás e quando ele está muito interessado mesmo naquele.

(...) Por acaso uma vez já estive com ele, porque aquele livro é para rir, não é. Ele gosta muito da brincadeira, não é. Então, estivemos tipo a legendar aquelas brincadeiras, não é, e que certamente estariam certas.

9-Têm o hábito de ler juntos (ou um para o outro)?

Sim, às vezes, estamos no quarto e ele vem para a nossa beira e põe-se ali com as leituras dele. (...) Depende, ou histórias, histórias dos livros que ele tem. Tem ...ainda tem alguns livros no quarto ...quando há possibilidades ele gosta sempre de trazer um livrinho, ou quando vai alguém à escola. Depois é o livro de Histórias ou livros que meta futebol. (...) Já houve (troca de livros entre amigos) mas teve a ver com esse livro sem legendas, porque o amigo tinha outro livro (outro número) e eles trocaram, emprestaram ...

Leio mais com o Nuno desde que ele foi para a escola, porque acho que é importante para ele ...ter interesse pela leitura e eu acho desde que, acho que eu até no fundo incuti-lhe a obrigação de ele ter que ler mais e ...penso que foi a partir daí que ele começou a ter mais noção para o português, pronto a compreender mais e melhorou bastante (...) Acho que é importante ele ler e gostaria, como já lhe disse que ele lesse mais. Porque ele adquire novos conhecimentos, eeeh ...não só conhecimentos, como a escrever, sei lá, isso é bom para a vida dele. Gostaria que ele lesse muito mais. (...)

Eu já lia aquelas historinhas (antes de iniciar o 1ºciclo), quando ele pedia, não lhe lia sempre, isso é verdade, e eeeh ... depois, eeeh ...lmos juntos foi mais depois dele entrar para a escola. (...) Ele ler, eu estar ali ao lado dele e fazer-lhe perguntas: “olha diz-me lá quem era a personagem”, coisas assim deste género para ver se ele percebe ou não o que está a ler. Tento tirar assim um bocado dele para ver se ele percebe o que está a ler porque se ele estiver assim a ler uma coisa e não perceber também não adianta muita coisa, não é.

10-E conversam acerca dos livros que o/a seu/sua filho/a lê?

Sim, normalmente eu costumo perguntar sobre o que era a história, o que é que trata. (...) Normalmente quando ele não percebe alguma coisa ele pergunta e eu, da forma que sei, explico.

11-Pensa que a BE podia desenvolver algum tipo de atividade que contribuísse para lerem mais em família? O quê?

Olhe, por exemplo, eu já participei naquela atividade de ler histórias lá para os meninos, não é? Eeeh ... e eu gosto, por acaso gostei dessa participação, mas atividades...

(...)

É bom inculcar responsabilidade dos pais lerem ali com os filhos, não sei, agora não estou a lembrar-me de nenhuma atividade, mas tudo o que venha relacionado com livros, com leitura, com a biblioteca é sempre bom para nós.

EE3	Madrasta (A11)	45 anos	4º ano de escolaridade	Empregada Doméstica
------------	-----------------------	----------------	-------------------------------	----------------------------

1- Que lembranças tem das leituras que fazia quando tinha a idade do/a seu/sua filho/a?

Eeeh ...Não tenho muitas, muitas lembranças desse tempo ... não se estimulava, os meus pais não estimulavam a leitura, a única leitura que fazia na época era de escola, o que tinha a ver com escola, portanto os livros da escola, as coisas da escola fora isso não tinha (...) Não, os meus pais não sabiam ler nem escrever, não davam valor nenhum a isso, portanto era trabalho e a horta (risos). Portanto era as coisas da escola, na época, até lia mais ou menos bem, os professores até gostavam da minha leitura, mas só a nível de escola.

(...) Não (tinham o hábito de contar histórias), os meus pais não. Pronto, o meu pai cantava, ensinava músicas, essas coisas assim, lá do tempo da apanha da azeitona. A minha mãe, então, era uma pessoa que não tinha perfil para essas coisas, não tinha nem/e tem.

2- Lembra-se, em particular, de alguém que a tenha influenciado em relação à leitura?

(...) Não propriamente a leitura mas no geral, no ensino sim, o meu professor do 3º e 4º ano. Eu hoje ainda me lembro dele e, sei lá, foi aquela pessoal que nos marca para tudo porque era a minha referência. Foi com ele que eu aprendi a escutar e a ouvir o que ele dizia com muita atenção nas aulas e, muitas vezes digo isto ao Hugo porque era um ser com muita sabedoria, foi com ele que eu aprendi um bocado.

E também trabalhei numa casa com 11 anos e à noite, ao serão, ao lume também contavam muitas histórias, imensas anedotas, imensos provérbios, coisas do Bocage, (...) algumas ainda me lembro. (...) No Inverno, às oito da noite, ou às seis, ou às sete, estávamos ali uma hora ou duas à volta da lareira, fazíamos a comida na lareira. (...) Eles já tinham, sei lá, uns 70 anos, era um casal, viveram muitos anos em Lisboa, ele foi motorista do Salazar. Contava-me imensas histórias do Salazar, imensas! Eu sei hoje histórias do Salazar porque ele me contava (...). 1910 quando foi a implantação da República, ele (patrão) contava imensas coisas, eu era miúda, foi naquela época em que eu ouvia contar as coisas. Muitas histórias, muitas coisas, do Bocage, então, havia muitas coisas que eu achava engraçadas.

(trabalhava na Beira Baixa, zona de Cernache do Bonjardim, Sertão)

Era interna, saí da escola e a minha mãe foi-me lá pôr “agora ficas aqui a trabalhar” (risos). Portanto, estive lá dois anos e depois fui para Lisboa.

(...)

Havia uma televisão a bateria do carro e só se via a novela e o telejornal, não se via mais nada porque não se podia gastar a bateria. (...) Todos os dias via-se a novelazinha e via-se o telejornal, depois não se via mais nada porque não se podia gastar a bateria (...)

Havia rádio, isso havia, música, portanto havia rádio sempre, mas de resto não. Mesmo a televisão que havia era aí, porque na minha casa não havia televisão, não havia dinheiro para essas coisas. Lá foi a primeira vez que vi televisão, a preto e branco. (...)

Eles (patrões) também não ligavam a isso (leitura). (...) Ele sabia ler e escrever (...) contava era muitas histórias, falava das experiências da vida dele, das coisas, eu habituava-me a ouvir aquelas histórias, eu achava imensa graça. (...)

(...) Gostava tanto de voltar a vê-lo (professor do 3º e 4º ano). (...) Foi uma pessoa que me marcou, marcou-me mesmo. (...) (suspira) Porque, é assim, nós em casa era só trabalho, só trabalho, só trabalho, eu sempre fui uma pessoa um bocado curiosa, sempre gostei de aprender e ... a mim escola... Hoje, quando se fala com qualquer miúdo a escola para eles é brincar, brincar com os amigos, na realidade é isso que eles respondem “quero ir para a escola para brincar com os amigos, para estar com os amigos”. A escola para mim era para aprender e, era um professor

que naquela época não se usava muito. Ele não batia nos alunos, mas os alunos tinham-lhe mais respeito a ele do que às professoras que davam reguadas. Tinham-lhe muito mais respeito a ele e, no entanto, no intervalo da escola ele ia jogar à bola connosco. Eu era um bocado Maria rapaz (...) e ele era uma pessoa que não fazia diferença nenhuma, para a época eu acho que ele era já um bocado para a frente (...). (...) Ele gostava de ensinar, ele repetia se fosse preciso 50 vezes a mesma coisa, tínhamos era que estar com atenção. (...) Ele ainda insistiu com a minha mãe para eu continuar a estudar, (...) a minha mãe ainda me mandou, ainda me pôs no chamado 5º ano agora, mas chegava a casa “tu queres é não sei quê, vai trabalhar, vai fazer” (imita a mãe). E a partir do 5º ano já exige muito trabalho, muito mais tempo, e eu não tinha ambiente, como não tinha ambiente não tinha gosto e acabava por ir trabalhar fora de casa. Porque se eu tivesse tido outro tipo de família, outro tipo de pessoas que puxassem por mim, se calhar as coisas, olhe, se calhar eu hoje era outra. É como tudo na vida... (...)

Nós naquela idade precisamos muito de uma mão firme à nossa volta e eu não tinha, só tinha era ralar, os meus pais davam-se mal, mau ambiente e não tinha nada, não tinha estímulos e então era um bocado rebelde naquela altura. Quando fui para a Sertã (frequentar o 5º ano) acabei também por me perder com colegas de outros sítios e que se calhar não eram as melhores companhias (abandonou a escola antes do final do 1º período) Acabei por me perder um bocado por aí e depois a minha mãe massacrava-me quando chegava a casa e tudo aquilo – trabalhar (risos).

(...)

A primária para mim foi, foi (era para aprender), a outra (2º ciclo) já não, era muita coisa, fixar numa pessoa só, uma pessoa só, era diferente... Aquele professor estava ali, era uma pessoa que eu gostava de ouvir. Muitos professores, a pessoa dispersa. Aquele professor estava ali, eu gostava de aprender, (...) Gosto quando as estão a falar, de ouvir (...).

E eu chegava sempre a horas à escola e eu não tinha relógio em casa, a minha mãe não sabia ver as horas, ainda hoje não sabe. E eu chegava sempre a horas à escola e morava a mais de meia hora a pé, sempre a subir por caminho de cabras, quando passava pelo mato, às vezes molhava as calças todas e chegava à escola molhada dos pés à cabeça e depois a roupa secava-me no corpo. É por isso que agora é muito fácil ir à escola, porque antes não era. E eu era a que morava mais longe da escola, eu e o meu irmão, e o professor chegou a dar-nos como exemplo (...).

Aprender...o facto de os meus pais não saberem ler fazia-me confusão, ainda hoje, pessoas que não sabem ler me faz confusão. Acho que é uma coisa básica. Nós para qualquer lado, qualquer coisa (olha em redor), a leitura está lá e ..., não é? eu, e o saber, sei lá. (pausa) Era uma coisa diferente, não era só trabalho, só aquela coisa da horta, só, só era, e eu gostava daquilo. No 1º ano ... nem me lembro assim muito bem do 1º ano... fiquei retida. Por isso eu continuo a achar que as crianças que não estão preparadas deviam ficar todas retidas no 1º ano. É a minha opinião porque as bases ... essa história de passarem todos e no 4º ano começa a dar problemas (faz que não com o dedo) Ou se entra bem ou se entra mal e anda-se mal a escola toda. E eu entrei mal, não tinha bases, não tinha quem puxasse por mim, eeh no 1º ano fiquei retida, fiquei mas depois no 3º e 4º ano era das melhores alunas (...). Lembro-me de tirar 18, 19 (...) para mim abaixo de 14 era mau. (...)

(quando questionada acerca da reação dos pais face às boas notas, abana a cabeça e sopra antes de responder)

A minha mãe não é exemplo, a minha família não é exemplo, é como eu digo a eles (enteados) e é verdade, a minha mãe para ela não era importante andar na escola. Andar na escola era, nós fomos à escola porque era obrigatório, senão não íamos. Era obrigatório.

(...)

Não. Nunca tivemos essa (hábito de contar à mãe o que se passava na escola e as notas que tinha. Apenas trocava ideias mais velho dois anos e que frequentou consigo o 4º ano, e ajudavam-se nas tarefas escolares) (...).

Fazíamos os trabalhos juntos e trocávamos ideias sobre o que fazíamos. (...) Sim (liam em conjunto) eeh ...quando tínhamos que fazer trabalhos juntos líamos, mas é assim, estávamos ali a fazer os trabalhos e a minha mãe “Ai, tem que ir tratar das cabras, tens que ir fazer isto...” Às vezes fingia que estava ainda a fazer coisas, já não estava mas para não ir tão depressa tratar das cabras (risos).

(...) Não. Acho que antes não se estimulava assim tanto (a leitura recreativa na escola), nem havia assim bibliotecas na escola (....) Não, não (o professor não levava outros livros para ler aos alunos ou para estes lerem) a única coisa que me lembro é de ele dar prémios a quem lesse melhor. Até ao 3º lugar, uns rebuçados e chocolates que ele levava, lembro-me que naquela época ainda fiquei em 3º lugar, ainda consegui apanhar um doce (risos) Bem, não foi mau de todo, no meio de 20 alunos ou mais, foi bom (risos).

3- Que tipo de livros gostava mais de ler?

Gosto de ler, foi uma coisa que depois fui descobrindo. Não todo o tipo de leitura mas, por exemplo, Nicholas Sparks é um escritor romântico, eu gosto imenso de ler os livros dele. (risos) eeh Paulo Coelho, por exemplo, também já li alguns livros dele, *As Valquírias*, por exemplo, também gostei. Pronto, não tenho assim, também não tenho muito tempo para ler, acabo por...

(...) Sim (gosta de ler), principalmente quando morava sozinha tinha muito tempo de solidão e aos poucos fui-me habituando... para estar ocupada, fui-me habituando a ler, foi mais nessa altura, as minhas colegas emprestavam-me livros e isso. Também cheguei a ir à biblioteca de Almada ler, mas isso era um bocado de livros de auto ajuda ou Budismo. (...) Ajudavam-me um bocado (...) Às vezes, ao sábado, quando tinha um bocadinho, tentava. Mas fui eu por mim, aí há uns 10 anos para cá não foi mais do que isso (...) Normalmente ia lá (não fazia requisição domiciliária) porque eu precisava de sair de casa, lá está a solidão, e lá estava gente e acabava por me sentar lá e ler lá. A maior parte das vezes era assim que fazia. Era aquele bocado que estava ali, lia uma coisa qualquer que me interessava, lia e depois ia-me embora.

4- Recorda-se de algum livro que a tenha marcado?

(pensa antes de responder) *As Palavras que Nunca te Direi*. Gostei deste livro. Talvez tenha sido, também vi o filme (...) Gostei. Foi um livro que mexeu. Talvez tenha sido o que mais gostei de ler. (...) É um drama, já não me recordo muito bem (da história).

(...)

Na vida, às vezes, não dizemos as coisas e depois que morrem é que nos lembramos que podíamos ter dito isto e aquilo. (...)

(...)

Tem muita influência um livro na altura em que estamos...por exemplo também li *O Segredo*, nessa época. É importante nessa época, acaba por ser mais importante do que ler numa altura em que se esteja bem e ...se calhar para nós parece-nos uma parvoíce... (...) Não, não (voltou a ler esses livros). Mas estes, por acaso também me emprestaram. Mas sé assim, naquela época eu tinha a autoestima um bocado lá em baixo, lá bem para o fundo e...e às vezes esses livros ajudam a levantar um bocadinho a auto estima. A gente lê aquilo e pensa... se calhar tentar fazer aquilo que lá está, pelo menos (risos). Às vezes não resulta mas tentarmos já é bom (risos).

5-Como é que esse livro lhe foi parar às mãos?

6-Atualmente, continua a ler ou mantém o gosto pela leitura?

Claro que acabou por ficar um bocadinho ... depois há o vício do trabalho também. (...)

Quando há muita gente à volta, eu era interna nas casas, muito trabalho, muitas coisas, (...) não tinha esse hábito. Só adquirir mesmo esse hábito quando comecei a ficar sozinha e também tive uma depressão na altura e precisava mesmo, foi aí que eu comecei a ler mais

Nessas casas onde trabalhei lia jornais, por exemplo, O Século, o ... sei lá, o Diário de Notícias, que eram jornais que às vezes quando dizia aos meus primos ou amigos que lia eles diziam “tens paciência para ler isso?” (risos) Eu gosto de notícias, eu gosto de notícias, Eu sou viciada um bocado em notícias. Ainda hoje. Eeeh os meus primos, quando eu estava em casa deles, ficavam danados comigo porque eu, quando chegava a hora do Telejornal lembrava o meu tio, e eles ficavam danados porque tinham no 2º canal (...) Ainda hoje, na televisão, o que eu gosto é notícias. (...) Eu admirava a Margarida Marante, os debates que ela fazia (...) como é que ela conseguia, com 22 anos (...). Hoje em dia falam uns por cima dos outros, só são dois e falam uns por cima dos outros e ela conseguia moderar aquilo tudo. Eu tinha 13, 14 ou 15 anos e admirava aquilo, ou 16. Hoje em dia, pergunte lá a alguém da minha idade se se lembra dos debates da Margarida Marante (risos). Eu admirava aquela senhora, (...) Qual Manuela Moura Guedes, qual isto ou aquilo, não... Mantinha a dela, não dava as opiniões dela e puxava pelos políticos para eles dizerem e responderem (...) a Manuela Moura Guedes é que parecia que estava a ser entrevistada, dava a opinião dela. Ela não tem que dar a opinião dela, tem é que puxar para que a outra pessoa diga o mais possível, acho eu, pelo menos que é assim. E eu admirava-a nessas coisas. Na minha idade, naquela altura, quem é que via debates, e eu gosto...

Nas casas, com os meus patrões (foi onde se habituou a ver os debates). (...) Também me ensinou muita coisa, também me explicou muita coisa que eu não sabia e tenho pena, às vezes, de não estar ao pé dessas pessoas quando tenho dúvidas para esclarecer (...). Mas foi através dessas pessoas que eu adquirir alguma cultura geral. Foi através de muitos serões. (...) Muito, muito (conversavam acerca das notícias que ouviam na televisão). Na altura estava muito em voga o Médio Oriente, ainda hoje está mas, naquela altura, a Guerra do Golfo, essas coisas todas... e falava-se muito, o porquê? O porquê dessa situação, o porquê de Israel, ...Faixa de Gaza. Essas coisas todas foram-me explicadas, eu não percebia, não percebia o porquê. Tudo isso me foi explicado por esse professor, onde trabalhei, em Cascais, estive lá 3 anos. (...)

(Nessa casa onde trabalhava) Havia só uma menina com 3, 4 anos, da minha idade não tinha (...) Tomava conta dela, levava-a à escola. Eram casas simples, não eram (...) eu nunca gostei daquelas casas dos senhores doutores (ênfatisa as palavras). Fugia desse tipo de ambientes, preferia ganhar menos. (escolhia famílias mais simples) Talvez por ter uma carência afetiva muito grande, eeeh ...Eu gostava de casas onde me sentisse como família. Eu sempre procurei uma família (risos), para todo o lado que ia procurava uma família e em ambientes muito frios eu não me sentia bem, como empregada mesmo, não me sentia bem (...) Não estava muito tempo numa casa onde eu não me sentisse como parte integrante de uma família. (...) Era, eu lia-lhe histórias (à menina de 3,4 anos). (...) Tinha imensos livros e eu contava-lhe, fazia os sons dos animais, imensas coisas que se fazem com crianças (risos). Isso estimulava muito. Eles também (os patrões também contavam histórias à filha), mas mais eu, tinha mais tempo. Mas eles também, às vezes também, mas como têm empregada acaba por a em pregada fazer certas coisas. (...) Uma família normal, ainda hoje são meus amigos, quando lá vou (a Lisboa) faço questão de lá ir visitá-los. (...)

(...)

Eu precisava de ter o meu pensamento ocupado, senão começava a pensar em disparates, a pensar em pequenas coisinhas mas que fazia um drama na minha cabeça e, às vezes, para fugir um bocado a isso pegava num livrinho. E as minhas colegas, os livros são caros, elas liam e tinham esse tipo de livros e elas “olha, já li este, queres levar?” e muitas vezes acabava por ler.

7-Lembra-se qual foi o último livro que leu? Quando foi isso?

Eeeh ...o último livro que li... (pensa) o último livro que li, qual foi? Ah! *O céu existe mesmo*, foi o último livro que li. Foi agora, uma amiga aqui que me emprestou eeeh ...e agora por acaso

tenho lá em caso um do Júlio Magalhães para ler *Por ti Resistirei* mas ainda não tive tempo... (...) Só posso ler no Inverno (...) porque é o único momento em que tenho bocadinhos livres para mim. (...) Tenho muito trabalho neste momento, é os miúdos, as coisas dos miúdos, não consigo, não consigo (ter mais tempo para si). (...)

Já li mais do que leio agora, desde que casei, que vim para aqui é mais complicado. Quando estava sozinha era diferente, podia ter um domingo inteiro para ler, agora onde é que tenho um domingo inteiro para ler? (...) É porque agora, para além disso tudo, do trabalho e tudo, ainda arranjei uma horta e é preciso ir arrancar ervas (risos).

Leio menos porque tenho menos tempo para ler, é só por essa razão. (...) Tanto que estes livros estavam em promoção e aproveitei, tenho-os lá em casa e em qualquer altura posso ler. (...)

8-Acha que influenciou o H. em relação à leitura?

(diz que sim com a cabeça) Para já, quando cheguei aqui, começando a ler-lhe histórias. Ele ficou fascinado. Eeeh o H. (6 anos naquela altura) nunca tinha ouvido uma história, nunca ninguém lhe tinha lido uma história (em casa). ...Ele todos os dias à noite não se deitava sem eu lhe ler uma história. Às vezes no verão, lá está, eu não tinha tempo e ele ficava à espera “Oh, F. vai-me ler uma história”. (por vezes, quando não tinha tempo dizia à enteada ou ao marido para lerem a história ao H.) E depois ele a meio da história dizia assim “ eles não sabem ler, eu não percebo nada do que eles estão a dizer” (risos). Eeeh ... mas de vez em quando foram eles que lhe leram a história, tinha que ser, e também lhes fez bem. Acho que era importante para o pai ler uma história ao filho. (...) Era uma maneira de os aproximar, eeh ...eu acho que faz parte. Não ver o pai só como o homem que ganha dinheiro, porque era assim que eles o viam. (...) Sim, acho que sim, acho que sim (caso tivesse tido oportunidade de ler para os pais ter-se-iam aproximado mais) Porque depois a leitura traz outras coisas, por exemplo eu estou a ler um livro e o H. às tantas, “olha, isso é o quê?”, por exemplo. (...) Há outras coisas que acabam...há uma palavra que ele não sabe o que é que quer dizer e pergunta, há uma situação que está descrita na história que também tenho que lhe esclarecer, por exemplo. É importante, eu acho que é importante. Eu preocupei-me em incutir a leitura um bocado ao H. porque senti que a mim me fez falta. Senti que me fez falta, fui eu própria que tive que adquirir gosto pela leitura, não... uma coisa que aos poucos tive que adquirir (...) Quanto mais cedo se adquire esse gosto melhor (...) Quanto mais cedo, mais fácil e melhor se torna. Ainda no sábado, ele fez uma Via Sacra e teve uma parte em que teve que ler e o H. leu e a catequista disse “quem o viu e quem o vê”. “Quem o viu e quem o vê” no 1º ano e agora, leu bem.

(...) O pai nunca foi estimulado, também não tem gosto por ler e a mãe, aquilo que sei, também não. Portanto...eu perguntei ao H. “nunca ninguém te leu uma história?” “Não.”, Perguntei ao meu marido “Nunca leste uma história ao H.?” “Não”. (risos) É importante, nas crianças é importante, o ... não havia mas é importante até as fantasias das histórias, acho eu. Pelo menos eu tenho lido muito sobre isso, é assim, sempre li muitas revistas, leio muitos jornais, não é de agora, mas tudo isso coisas que englobam coisas que englobam cultura geral. Porque há revista, umas que é só cor de rosa, mas há outras que também têm artigos e coisas que às vezes é importante ler... (...) A Visão, também gosto da Sábado, eeh são caras e leio-as quando alguém as manda deitar para o lixo, ou quando vou a Albufeira com o H. (consulta de terapia) e estou lá uma hora à espera, também gosto a nível do social gosto da Nova Gente, acho que é uma revista que engloba de tudo um pouco, também tem artigos (...)É por isso que também gosto da Nova Gente, porque tem um bocadinho de tudo, tem a parte cor de rosa (...) é um bocadinho mais completa (...) que eu gosto de comprar todas as semanas, é um bocadinho de tudo (risos) é importante. (...) jornais eeh ...atualmente não leio assim grande coisa. Às vezes, se estiver assim num sítio, posso passar os olhos pelo *Correio da Manhã*, mas o *Diário de Notícias* não é um jornal a que eu tenha tido acesso e não é um jornal que eu compre. (...) O meu marido, às vezes, muito raramente, lá compra *A Bola* ou o *Record* (...) às vezes quando íamos a Almada,

que ele não tinha nada que fazer, é que ia lá comprar para estar um bocado entretido... A Visão e a Sábado, as vezes ainda compro, é muito raro comprar mas quando vou ...ou quando tenho aí clientes (casas onde faz limpeza), mais no verão, se dizem para deitar fora (...) trago para casa. As notícias já passaram mas (risos), ainda vou ler lá (...) artigos de opinião (...). (...) (diz não com a cabeça) A A. (enteada, 19 anos) a Nova Gente sim, agora essas nem pega nelas (risos) E o H. também não, isso não. (...)

Não (conseguiu influenciar a enteada relativamente à leitura) Quando não gosta de uma coisa é complicado. Claro que eu já lhe disse, já lhe disse que ela quando acabar a escola, ela também é muito lenta a fazer as coisas, primeiro que tudo tem que acabar o 12ºano. Quando acabar a escola, eu já lhe disse que ela vai ter que ler alguns livros. E eu disse-lhe que depois vou fazer perguntas sobre os livros. Vou dar-lhe livros que eu já li ou que eu conheço a história. Ou nem que eu tenha que os ler também, porque eu acho que ela lê muito mal, ela lê pior que o H. (4º ano).

(...) O H. está muito estimulado para a leitura, a A. não. Para já eu não sei se esta biblioteca existia quando a Adriana cá andava, mas também nunca foi estimulada. E ele gosta de vir aqui, de vez em quando levar o seu livrinho. E lá em casa, é como lhe digo, e mesmo ele quando não tem nada para fazer vai ler um livro, dedica-se à leitura. E foi uma maneira que eu tive, ele dantes tinha muitos carrinhos, jogos, legos e há cerca de um ano atrás ele ainda brincava muito com aquilo, estava muitas horas a brincar com aquilo e eu cortei também um bocado, retirei montes de coisas (...). Porque eu cheguei à conclusão que ao retirar-lhe as coisas, algumas delas, ele não ter tantas coisas, cheguei à conclusão que ele vai para a leitura quando não tem nada que fazer. Ele não consegue estar sem fazer nada. Ele acaba por ir para a leitura. E agora ele já adquiriu, porque agora eu posso dar-lhe um livro, ele até pode ter lá os carrinhos, ele enquanto não lê o livro. E alguns está a lê-los 2ª vez, diz que já não se lembra da história porque a memória dele não fixa, então de vez em quando vai ler a 2ª vez. (...)

Se eu lhe der um livro novo, no início não (era assim), ele agora até já pode ter os carros. Dou-lhe um livro, ele vai ler o livro. Primeiro lê o livro, depois vai brincar. Antes não, primeiro ia brincar. (...) Eu acho que ele agora já ganhou o gosto por ler. (...) Eu acho que foi lendo (que adquiriu o gosto por ler), acho que foi lendo. Não sei se isso acontece com outras crianças, mas com o H. acho que foi lendo. Só tenho pena que não fixe na memória de forma a ficar mais alguma coisa do que lê. Mas eu vou exercitando aos poucos. (...)

9-Têm o hábito de ler juntos (ou um para o outro)?

Um dia deste lemos porque eu trouxe um livro do veterinário *O B A BA dos Gatos*, ele é que leu primeiro porque eu não tinha tempo e ele leu alto e eu depois é que fui ler um bocado com ele. (...) É um livrinho ainda grande (risos) (...) Quando eu não tenho tempo lê (em voz alta), mesmo quando está a ler um livro e ele não percebe, ele “anda cá”, e eu estou a fazer o jantar, “é pá, eu agora não posso. Anda cá, (...) lê em voz alta, lê essa parte toda para eu perceber o contexto” Porque às vezes para uma pessoa explicar uma coisa tem que perceber o contexto em que ela está a ser dita. Então ele lê a parte toda para eu entender o contexto e lhe explicar. (...) Por acaso percebi que ela (enteada) lia pior do que ele (enteado) porque, às vezes, se é preciso ler alguma coisa ela lê o que não está lá, olha par ali e lê coisas que não estão lá e eu reparo. Uma palavra começa com as mesmas letras mas não acaba com as mesmas letras que ela diz, eehh ...e eu olho e consigo ler logo, (...) e ela olha mas tem que estar mesmo a olhar e concentrar-se para conseguir ler o que lá está. E lê um bocado ainda, silábico. Então se for palavras difíceis é uma desgraça. Palavras difíceis ela, (...) um nadinha, não é difíceis, ela tem muita dificuldade. (...) O H., às vezes, quando está um bocado desconcentrado também lê o que não está lá mas isso é da desconcentração dele. (...) Por exemplo quando lê na igreja, que é preciso estar concentrado, e está concentrado, e sabe que as palavras da Bíblia são tudo menos fáceis, ele consegue, pode gaguejar numa ou outra, mas... (...) Em relação à leitura, acho que tem dado frutos (a leitura e o estímulo para a leitura que tem desenvolvido com o enteado).

(...)

(compara o desempenho do H. na leitura realizada na igreja com uma colega de turma) Por exemplo, lê melhor do que a Catarina (...) e a C. tem melhores resultados do que o H.

(...) Normalmente lê só para ele, só lê em voz alta se for alguma coisa que ele quer que eu ouça, para lhe dar atenção...

10-E conversam acerca dos livros que o/a seu/sua filho/a lê?

Eu faço-lhe perguntas ...(...) Isso não tem muito hábito (vir contar o que leu por iniciativa própria) Mas às vezes faço-lhe perguntas, até para o estimular (...) sobre o que é que está a ler, “conta lá, diz lá o que é que estás a ler”, assim para ele, para ver se ele está com atenção. Às vezes tenho pena de não ter tempo para ler um bocadinho para ver se aquilo que ele me está a dizer, se está correto ou não (...).

Sim (a relação que têm com a leitura é quase só entre os dois). Era (importante incluir também a irmã e o pai) mas o meu marido para além de não ter paciência, não tem tempo. Ele sai de casa às 7:30 da manhã e entra em casa às 9, 10 da noite. (...) Não, (o H.) quando tem dúvidas (acerca do que lê) é a mim que procura. (...)

11-Pensa que a BE podia desenvolver algum tipo de atividade que contribuísse para lerem mais em família? O quê?

Poder, podia-se fazer, mas o meu marido nessas coisas não alinha. (...) A leitura podia-se, ou jogos, isso é mais a nível de escola (...) Agora o meu marido, nem pensar, eu sei que ele não é pessoa para essas coisas (...) Para já porque tem que estar ao pé de outras pessoas e ele isso, ele é... O meu marido é assim, (...) ou é trabalho, ou então senta-se no sofá e adormece. Ou está a ver um debate, uma notícia na televisão que lhe interessa ou então adormece se não tiver nada para fazer. Ele não tem paciência para estar sem fazer nada. Pegar num livro e ler, pegar numa coisa qualquer, ou ver um filme... (adormece). (...) Não foi estimulado para isso, não dá importância sequer. Para ele isso não é importante. (...) Para ele trabalhar, trabalhar, isso para ele é importante, agora isso...

(...)

A horta é (uma atividade me família) A A. não, nunca foi à horta. Porque ela quando vamos à horta tem que estar a fazer qualquer coisa da escola, e como ela leva muito tempo a fazer qualquer coisa ... (...) Enquanto não acabar o curso (CEF) não vai para a horta, não vai para lado nenhum, o que é importante é fazer as coisas que tem para fazer (...) O objetivo dela, neste momento, é aquele. Portanto, nem eu me sentia bem, admitindo que ela baixava as notas porque eu a mandei fazer outra coisa, não me sentia bem. Agora, o objetivo é aquele. (...)

(...) Às vezes tenho que perguntar à professora se aconteceu mesmo porque não sei se ele (H.) diz aquilo para provocar eu admirá-lo, por exemplo, “fiz isto ou aquilo na escola e só tive 4 erros” será que ele está a dizer isto porque tem necessidade que eu lhe dê valor, lhe dê elogio... Não sei muito bem se aconteceu mesmo ou se ele está a dizer aquilo para me agradar. (...) Não, para ele (marido), ele (H.) nem se lembra de dizer isso ao pai. Ele tem necessidade de me agradar a mim, porque como sou eu que me preocupo, sou eu que lhe digo as coisas, sou eu que falo, é a mim que ele tem necessidade; ao pai, para ele é normal. Não (as coisas da escola não conversa com o pai).

(...) Eles para dizerem qualquer coisa precisam de feedback. (...)

(...) *O céu existe mesmo*, por acaso falei com ela (enteada acerca do livro) (...) Aquele livro deixou-me a pensar em muitas situações (...) a ser verdade, e eu às vezes sou um bocado cética, a ser verdade o que lá está, deixa-nos a pensar, porque é um menino...aquilo diz que é uma história verídica e se é uma história verídica é porque é verdade. (...)

(...)

Não (a enteada não mostrou curiosidade em ler o livro) mas eu já lhe disse “- mais tarde vais ler o livro, mais tarde vais lê-lo”. (...)

(...)

(Suspiro) Ler, para já, aquilo que eu senti na altura em que mais precisava, ler foi ...um momento em que estamos só nós (...) eu e o livro. (risos) Mais ninguém. Eu, às vezes não leio mais porque eu para ler tenho que estar concentrada. (...) Eu para ler tenho que estar concentrada, tenho que estar ali só para ler. Eeeeh ... porque se eu não estiver só para aquilo acabo por ..., é por isso que eu às vezes não leio tanto. Para estar a ler um livro tenho que estar concentrada, tenho que estar para aquilo mesmo, tenho que estar para aquele momento de relaxamento err... (...) O H., às vezes, tem o hábito de andar com o livro na mão pela casa, e eu já lhe disse “se é para leres, senta-te e lê” (...) eu não deixo fazer isso. Já lhe disse “um momento de leitura é um momento de leitura, queres ler pegas (no livro), vais para ali sentas-te e pronto. Isso, estares com o livro e andares...nem fica o que estás a fazer nem o que estás a ler. (riso) Também para criar rotinas de ler, ou se está a fazer uma coisa ou se está a fazer outra. (...)

(...)

O livro (gostou mais de ler o livro *Diário da Nossa Paixão*, do que de ver o filme) No filme eles cortam, (...) o livro explica melhor (...) A gente lê um livro e é diferente, é diferente. (...)

(...)

De maior proximidade (quando faz uma leitura) (...) o livro é diferente. (...) O livro, eu tenho que estar mesmo concentrada, porque a leitura, sei lá, tem que se estar com mais atenção (...) O filme temos a imagem, no livro eu tenho que imaginar o que estou a ler, portanto é um bocadinho diferente. Eu digo isto por vezes à A. eu vejo um filme, está lá tudo, basta só ler as legendas, seguir as imagens com os olhos, o livro eu tenho que estar (...) Se eu ler um livro e já tiver visto o filme, eu acabo por ligar uma coisa à outra, mas se eu nunca vi o filme eu acabo ... (...) Cada pessoa quando lê um livro interpreta à sua maneira, a interpretação é feita cada um à sua maneira (...) acho que cada um interpreta e imagina à sua maneira (...). (refere que acontece o mesmo com a música, cada pessoa que ouve interpreta à sua maneira).

(...)

Porque tem umas letras (canções de Maria Bethânia) que me tocam, que me diz alguma coisa (...).

Eu acho que culturalmente são cantoras/artistas muito interessantes (Maria Bethânia e Simone) (...) atualmente é tudo rápido, consome, mastiga, deita fora, (...) Quando oiço essas músicas também tem que ser concentrada (...).

(quando está a ler tem que ser em silêncio, sem música)

(...)

(ao ser questionada se tem o hábito de oferecer livros) Depende das pessoas, a essa senhora (amiga que gosta muito de ler e que, por vezes, lhe empresta livros) já ofereci um (...). (...) Essa senhora oferece-lhe (ao enteado). Por acaso ela tem o cuidado de me perguntar se ele já tem este ou aquele livro, o que é que ele gosta de ler (...).

(...) Principalmente são requisitados aqui (os livros que o enteado lê) ou sou eu que lhe tenho comprado, ele já tem uma prateleira, já grande, cheia de livros. Alguns mais antigos, ele tem estado a dá-los para os Escuteiros, para feiras que eles fazem (...) Também tento estimular, daí ter entrado já naqueles (da coleção) *Uma Aventura*, se calhar *Os Cinco*, para tentar puxar mais por ele (...) depois cada livro tem as suas fases. Mas ele leu tudo, a irmã tinha lá 2 ou 3 da *Anita*, acho que lhe ofereceram, que ela diz que nem sabe quem lhos ofereceu, não foi a mãe nem o pai (risos), e ele leu. Na altura, quando começou a leitura ele leu tudo, ele devorou tudo quanto lá havia para ler ... até foi desencantar um livro que tinha lá da irmã, que trouxe da terra, que teve que ler por causa de um teste, também de *Uma Aventura*. Ele foi desencantá-lo lá numa prateleira, também já o leu, e lê rápido...mas é engraçado porque pega num livro e podia cansar-

se, mas não, enquanto não lê aquilo tudo ele não, não descansa, eu acho-lhe uma graça (risos)
(...)

Pelo menos está a resultar, vamos lá ver, não sei, quando ele for adulto. Mas é assim, agora dou-lhe as bases e depois...

(...)

Eu, culturalmente, estou a tentar explorá-lo (enteado) um bocadinho porque noto que ele tem lá qualquer coisa. (...) A irmã (...) não consigo mesmo (interessá-la por diferentes áreas culturais). Mesmo na música, eu noto que a letra para ela não lhe diz nada. (...)

(...) É (essência dos livros) o que lá possamos ler e que possamos sentir alguma coisa, é como a música. Eu se estiver a ler um livro que é uma grande seca (...) mando para o lado. (...) Se for uma coisa que me provoque uma sensação qualquer de reagir (encolhe os ombros), só por fazer... não... (...) Com os livros já me aconteceu foi chorar (...) isso já me aconteceu: estar a ler um livro e dar comigo a chorar (...) Há situações em que eu leio e faz-me chorar. (...)

(...)

Já me aconteceu foi estar a ler um livro e voltar a trás, porque já não me lembro ou não percebi muito bem, para tentar perceber melhor... (...) Não, não (registava passagens de livros que gostava de ler).

(...)

Não, eu não gosto de escrever. Eu gosto de ler mas não gosto de escrever, é engraçado. Eu não gosto nada de escrever, nem tenho jeito nenhum para escrever. Err... (...) eu tenho muita dificuldade em escrever o que sinto, nunca percebi porquê, mas tenho muita dificuldade em transportar para o papel o que sinto. Às vezes é muito mais fácil dizer por palavras do que escrever, não sei porquê. Nunca percebi porquê, eu não gosto de escrever, é engraçado. Não gosto de escrever, não tenho paciência para escrever e não tenho jeito. A verdade é essa. (...)

Às vezes falava-se (entre colegas acerca dos livros que liam e que emprestavam umas às outras), por exemplo do Nicholas Sparks e do Paulo Coelho (...) sim falava-se, não se falava muito, (...) às vezes era ali um bocadinho à hora de almoço. Às vezes uma ou outra dizia assim “ - é pá estou a ler um livro assim ...estou a adorar...” e pedia emprestado. Os livros são caros e uma pessoa tem que aproveitar. E elas é que me incutiram um bocado o hábito (...).

(...) Talvez nalgumas situações (lembra-se de outros livros que já leu a propósito do livro que está a ler), mas não muito, não muito. É assim, se estiver a ler N. Sparks compara-se sempre com outros livros e há uns que gosto mais do que outros. (...)

(...) Já li há muitos anos *Os Filhos da Droga*, também era um livro que tinha muita informação acerca de um mundo...

(...)

(conselho para outros pais) Se falar na minha experiência, é nós começarmos a ler-lhes, todos os dias parar um bocadinho a nossa vida, eu muitas vezes deixei a loiça por lavar para lhe ler a história, e depois é que ia lavar a loiça (risos), fiz isso muitas vezes, eeeh... E depois é um bocado, por exemplo, eu quando escolho livros para o H., eu tento uns para ele descontrair também, como o almanaque Disney, pronto, é para descontrair, mas depois também tento que ele tenha alguns como Uma Aventura, a História de Portugal (refere-se a uma coleção de 6 livros que eram publicados com a revista Visão mas que podiam ser comprados separadamente, pelo preço de 1 euro) que ele leu-os todos, outro que comprei no Continente. Tento que ele tenha uma leitura diversa, que não se centre só num tipo de leitura. (...) É sempre bom porque quanto mais diversa ele acaba por adquirir mais coisas e é agora porque para o futuro ... agora ler várias coisas e não se habituar só a uma. Podia dar-lhe só, por exemplo, o almanaque Disney porque ele gosta, como algumas pessoas fazem. É como a comida, ele gosta muito daquele prato e nunca experimentam outro, porque ele disse que não a primeira vez nunca mais tentam dar, acho que não é assim. Aos poucos... (...) Experimentar assim um bocadinho, ele por exemplo, quando começou a ler Uma Aventura “tinha aqui um bocadinho que era uma bocadinho seca mas depois

até comecei a gostar” (imita o H.). Começou a interessar-se, aquilo no início pareceu-lhe um bocadinho seco mas depois passou aquela parte e ele acabou por se entusiasmar (...).

EE4	Mãe (A10)	42 anos	Licenciatura	Desempregada
------------	------------------	----------------	---------------------	---------------------

1- Que lembranças tem das leituras que fazia quando tinha a idade do/a seu/sua filho/a?
Quando eu era pequena isso eu tenho pouquíssima lembrança. Eu acho que na época (...) a minha mãe e meu pai, meu pai era estrangeiro, era italiano, portanto lia muito jornal. Lembranças que eu tenho é do meu pai lendo jornais, sempre lia todos os jornais, todos os dias (...). A minha mãe já era uma pessoa que eu acho que ela terminou o primário, ela não tinha uma qualificação e a minha mãe não era uma pessoa que lia, não ela não tinha esse hábito de ler e na minha infância eu não lembro ler. Eu lembro brincar e era uma coisa que eu particularmente (hesita) sinto falta (da leitura) e que me prejudicou muito também durante, quando eu entrei na escola, mesmo na universidade e hoje em dia, o facto de ter dificuldade de escrever e de expressar as minhas ideias, talvez pelo facto de eu não ler. (...) Ler era uma coisa que eu fazia muito pouco. Lia quando a professora mandava, eu lia os livros da escola mas tenho pouquíssimas memórias.

2- Lembra-se, em particular, de alguém que a tenha influenciado em relação à leitura?
É do meu pai, sim (...) minha mãe escutava as notícias (...).

3- Que tipo de livros gosta(va) mais de ler?
Eu gosto de ler assim romances, histórias, histórias de povos (gagueja) histórias que tenha também um pouco de romance (...) uma leitura mais fácil. Agora eu tenho lido muito em inglês mas eu gosto tipo de histórias assim trillers, (...) e romance.
É o tipo de leitura que me atrai.

4- Recorda-se de algum livro que a tenha marcado?
(pensa) Eu li um livro que contou uma história no Afeganistão que se chama o ..., ai eu tenho uma péssima memória com nomes, (pensa) *The Sunshine*, alguma coisa assim, agora não me recordo. Mas foi uma história de uma família do Afeganistão contando todos os problemas (...) de tratamento, de comportamento, de toda a situação que se passa. (...) uma história verídica, das dificuldades que as pessoas passam no Afeganistão e foi uma história muito contagiante porque envolveu também um pouco de romance e (...) aprendi muita coisa de uma nova cultura. (...)
Agora lembrei de um livro que gostei muito, é a saga do *Twilight*, é a história dos vampiros, que até foi feito o filme. (...) A escritora é uma pessoa de uma idade ... E é romance com um pouco de ficção (...). Aliás esses foram os meus livros favoritos, são cinco livros. (...)

5-Como é que esse livro lhe foi parar às mãos?
Foi uma amiga que me indicou (*The Sunshine*). Foi uma amiga que lê bastante e eu sempre estou perguntando assim “ai, o que você tem lido” (...) passei a ter mais essa aptidão em ler, principalmente em inglês, porque na época, quando eu fui para Inglaterra eu tinha que melhorar o meu inglês e foi indicado por uma amiga. (...) Ela me ofereceu, depois que ela terminou de ler ela me ofereceu.

6-Atualmente, continua a ler ou mantém o gosto pela leitura?
Hoje, sim, pelo facto de o J., meu marido ser uma pessoa que lê muito, ele lê livros, livros e livros, então ele me motivou muito. O facto de ele ler, eu estou passando a ler mais agora, assim mais ou menos uns 10 anos. Tento ler pelo menos meia hora ao dia, (hesita) assim o que for

possível e ler, lógico assisto mais o jornal (na TV) e agora tem o jornal também na internet, usar a internet como forma de informação.

(...)

Sim (conversa com o marido acerca dos livros que leem) (...) quando não percebo uma palavra sempre pergunto p'ra ele (...) é uma coisa que eu não fazia e estou começando a motivar as minhas filhas a fazer (...) é ir à busca no dicionário, isso era uma coisa que eu não fazia e acho que é importante porque se você não sabe uma palavra, o que eu faço é tentar entender o contexto mas algumas palavras-chave é importante que você vá à busca do significado no dicionário para poder enriquecer o seu vocabulário e isso é uma coisa que eu não fazia. E com ele, nós fazemos isso, porque ele é uma pessoa, como advogado, que sabe o significado (...) quase de todas as palavras, então quando eu estava a ler eu lhe perguntava o que significa isso (...) como tem histórias que são contagiantes nós lemos juntos ou ele lê primeiro e eu leio depois, depois troca os livros e nós tendemos a conversar sobre os livros.

(...)

(questionada sobre a origem dos livros que leem) (...) Na Inglaterra (...), na Inglaterra os livros são muito baratos, então muitos livros eram comprados e eram livros de histórias (...) . Como elas eram pequenas eram livros de histórias, com figuras, de acordo com a idade delas aqui alguns livros foram comprados, como presentes, oferecidos e (...), a G. principalmente está vindo na biblioteca. A G. adora essa biblioteca e eu acho muito interessante porque na escola dela não tinha na Inglaterra biblioteca. E eu acho que essa biblioteca é excelente. (...)

Sim (vão buscar livros à biblioteca municipal). Estamos inscritos, vamos... O ideal era ir semanalmente, ... mas depende de cada semana, mas vamos quase frequentemente À biblioteca e às vezes elas ficam lá, leem um livro lá, ou pegam um livro ou vídeos, tem vários vídeos lá bem interessantes. Somos membros já há 4 anos, mesmo quando ainda não morávamos aqui já éramos membros porque elas iam sempre lá quando a gente vinha de férias era uma alternativa nos horários em que elas não podem ficar ao sol, ou mesmo horários em que não podem brincar fora, sempre foi uma alternativa, como uma atividade. (...)

Sim, também éramos membros da biblioteca (em Inglaterra) (...). Sempre iam todos os sábados porque onde elas iam à nataçao tinha a biblioteca, então enquanto faziam a nataçao já íamos à biblioteca e depois, às vezes (...) tinham horários separados, então quando uma estava na aula a outra estava na biblioteca. Sempre fazíamos isso. (...)

Em cada zona tem uma biblioteca naquela área (...) e depois tem uma central (...)

É um processo ... que eles estavam tentando desenvolver com as escolas, porque pelo que eu pude ver poucas eram as pessoas que eu conhecia que tinham o hábito de ir, não poucas, não era assim muito grande essa procura pelas bibliotecas (...). (...)

O hábito de ler na Inglaterra, ee... eu diria que é mais ou menos, todos os que eu conhecia era um hábito normal, realmente é um hábito normal. Acho que assim os ingleses leem muito (...) você vê, você vai de férias, você sabe que são ingleses pelo facto que seguram um livro na mão, isso é muito geral. ... O ler está na cultura inglesa, isso é um facto. E as crianças, elas não iam muito à biblioteca mas em casa, eu sei, que eles têm o hábito de ler para as crianças, como eu fazia, porque foi um hábito que eu adquiri lá, de fazer com as minhas filhas. (...) Em geral, na Inglaterra as crianças não iam com tanta frequência na biblioteca. O que eles faziam também eram grupos de mães e bebés nas bibliotecas, isso eles faziam, atividades nas bibliotecas com as mães e os bebés. Porque tem outro facto que as mães na Inglaterra, porque não podem estar sempre a passear pela ruas, não têm essa facilidade (devido às condições climáticas), eles tiveram que criar algumas atividades com as mães e os bebés, então tem vários grupos, cada dia tinha um na nossa freguesia, na Inglaterra. Cada dia tinha um, (...) ou numa escola, que as mães podiam ir com os bebés, onde podiam brincar por uma hora e meia e as mães tomarem um chá, comerem um biscoito e conversar com outras mães e as crianças também fazer o social. Isso, eu participei de muitos. A partir que as meninas começaram com 2, 3 meses eu já comecei a ir nesses encontros de pais e bebés, que isso lá tem muito. (...) Como é uma coisa que já vinha de

muitos anos (a realização destes encontros) eram passados de pais para pais. Então era..., lógico, por pessoas certificadas, que tinham autorização de estar com criança mas, às vezes eram avós, avós e pais e sempre esses pais que levavam os filhos como já faziam parte, tomavam a posição, no caso da pessoa que estava saindo, já passava para outros pais. (...) A pessoa que organizava cobrava um valor mínimo de uma libra e com esse dinheiro comprava os biscoitos para as crianças e organizava o chá e o café para os pais. Então pagava-se esse valor e ficava lá as crianças a brincar e os pais a conversar e era uma manhã assim para as mães, assim, como estão em casa com a criança o tempo todo e ...era uma forma de elas se socializarem também e de refrescarem um pouco a cabeça e era bom, era bom. Eu participava três vezes por semana, eu ia em cada um diferente. Dois eram organizados na igreja, (...) tinha um outro que eu ia que faziam na biblioteca. (...)

Lá na nossa escola tinha muitas famílias de pais estrangeiros, que não falavam bem o inglês e algumas vezes (...), mães que queriam aprender inglês, muitas paquistanesas (...) Isso é uma responsabilidade social que temos lá, (...) tentar misturá-las, integrá-las na sociedade. (...) Tinham a aula, os “pais e bebês” e a aula de inglês para as mães que o inglês não era a primeira língua. (...)

(em relação ao modo como tomava conhecimento das atividades que se realizavam) Tinha o site da freguesia mas também foi muito de boca a boca, sabe tinha um grupo assim... Eu também ia procurar, a Câmara informava, ee... as escolas também informavam porque eles faziam ligações com as escolas, então era tudo uma rede onde eles estavam todos ligados. (...) Eu acho que também tinha uma área no jornal local que informava isso. Mas em geral era de boca a boca, na câmara, nas escolas, nos lugares públicos. (...) Na igreja, a igreja era muito importante nesse sentido de divulgação, porque a nossa escola era católica e a igreja era junta e eles se comunicavam muito bem, tinham um bom processo. Por exemplo, quando a escola precisava passar alguma divulgação a igreja divulgava e vice versa. Trabalhavam muito bem. (...)

(questionada acerca do Booktrust)

As crianças recebem uma caixa ee...quando elas começam o (...) pré-escolar (4 anos) (...) nessa caixa tem vários livros eee... explicando, ensinando os pais, a motivar os pais a lerem com os filhos. E também eles fazem vários eventos com ee... nas bibliotecas, trabalham muito bem com as bibliotecas, os museus nesse sentido. (...) Todas as crianças recebem a nível nacional (as caixas com livros). (...) Recebem através da escola, que é do governo. (...)

Não (não há um controlo se leram ou não os livros). Não (os pais não tem que responder a qualquer tipo de questionário ou avaliação relativamente à leitura que fizeram com os livros). (...) O que eles faziam em Inglaterra, com relação a livros, era promover ee... vendas de livros nas escolas, duas vezes por ano e é uma editora que vendia vários livros diferentes e iam vender na escola. E a biblioteca (pública) também trabalhava muito com a escola no sentido de divulgar informação. Todas as escolas recebiam um folheto com o que está acontecendo ...nesse âmbito para as crianças, mensalmente ou por período. Por exemplo, por período de férias, mas era uma coisa todos juntos, em vez de ser folhetos separados, englobava todos, o que cada biblioteca ou centro estava a desenvolver naquele período.

(A informação) Era afixada num muro, porque a escola tinha um quadro de informações dos pais (...) toda a informação era afixada ali, à vista dos pais, mas também levavam para casa. (...)

Não, eu particularmente nunca fui. (nunca visitou o sítio do projeto Booktrust)

(...) Como lerem para os filhos e o que fazer. (...) Era um livro, passo a passo explicando como os pais devem ler, a que hora deve ler, qual é recomendável, a frequência, como motivá-los, eee...coisas simples, muito simples, não complicadas. Dando assim uma explicação breve aos pais o que é que, como eles devem fazer com os filhos e (...) para cada idade o que ler. (...) Sim (o livro era escrito em inglês, não em duas línguas). (...)

7-Lembra-se qual foi o último livro que leu? Quando foi isso?

Foi *As 50 Sombras de Grey* (tapa a cara, faz uma expressão de vergonha e ri) (...). É uma trilogia e tem um pouco de tudo, realmente tem, tem coisas positivas, tem coisas negativas mas é um livro onde a pessoa se expressa de uma forma com relação ao amor. (...) Já estou lendo o segundo falta-me ler o terceiro, perdi um pouco a motivação (...).

8-Acha que influenciou o/a seu/sua filho/a em relação à leitura?

Sim, o facto que nós lemos sim, mas é também o facto que nós as motivamos a ler, porque desde pequeninhas nós lemos a elas todas as noites, todas as noites é uma história. Raramente falhamos, ultimamente sim, por um motivo ou por outro não estamos lendo como gostaríamos de ler mas, agora o que (...)

A princípio quando elas não sabiam ler, nós líamos a história, depois contávamos a elas. (...) O que a gente faz é elas entenderem o significado da história, porque toda a história lida passa-se uma mensagem, então nós sempre tendemos a perguntar a elas o que é que elas entenderam, o que é que elas acharam e qual foi a mensagem. Mas agora, como elas já sabem ler nós fazemos o que o J. chama “Clube do livro” (...) que é sentamos e cada um lê duas páginas (...). E depois discutimos brevemente, (gagueja) o que é elas estão achando da história e fazemos comentários acerca do personagem, o que é que você achou do que o personagem fez?

(...)

No momento, cada um tem um livro, é um livro diferente. O J. lê um pedaço do livro dele, a G. tem o livro dela e a F. tem o livro dela e eu tenho o meu livro. (...)

No caso das meninas, o J. lê o livro delas (não lê um livro de adultos) O que nós fazemos é sentamos meia hora para ler (...) cada um o seu livro, estamos a tentar adaptar e depois a gente faz um comentário breve do que foi lido, lógico que o que for permitido ser dito, e as meninas leem depois em voz alta, isso também para praticar. Como elas estão a aprender a ler em português, elas leem e depois eu leio a seguir para elas começarem a ver o tom da leitura. A G. está muito bem, a F. está começando, então eu lendo também uma página as ajuda a entender e a perceber, e elas gostam. Elas gostam (...) a leitura acalma as meninas (...) e muitas vezes elas estão dormindo antes de eu terminar a história. (...)

(...) Lá na Inglaterra existe o que eles chamam, que eu acho muito interessante, seria interessante fazermos aqui entre nós adultos, que chama-se clube do livro. O que é? São cinco ou seis (...) amigos se reúnem para tomar alguma coisa, beber e fazem uma seleção de vários livros e cada um escolhe os livros para ler. Tem duas semanas para ler, depois se encontram de novo e cada um conta a experiência que teve com o livro e qual foi a história, o que gostou, faz um tipo de (...) resumo do que foi lido. Eu acho isso muito interessante. Eu por acaso não participei porque não tinha nenhum na minha área mas uma amiga nossa faz isso e é de muito sucesso. (...) Na casa de alguém que eles faziam com esse grupo, pelo que eu sei. Talvez até fariam na biblioteca mas como eles usavam isso como um motivo de um encontro social (...) acho que eles faziam na casa de cada um. E consideravam a noite como uma noite social e a discutir sobre os livros, conversarem. (...)

Quando eu estava a fazer o curso de inglês para adultos, em Inglaterra, (...) toda a semana nós tínhamos que levar um livro para casa. Nós tínhamos que ler e fazer um resumo do livro e depois fazer uma discussão no grupo. Primeira coisa (...) que fazíamos antes de começarmos a aula era sentarmos num círculo e cada um tinha que explicar o que leu, o que gostou e o que não gostou. (...) e se eles recomendavam a leitura.

(...)

Nós tínhamos aulas na biblioteca, então os livros eram da biblioteca. (...) também discutíamos entre nós, cada uma dava a sua opinião. (...) Talvez seria uma ideia para a biblioteca, ser criada alguma coisa, um grupo social, porque é muito interessante. Com um líder, não é? Alguma pessoa que lidere...

(...) e depois as pessoas trocam e leem e dão as opiniões deles, mas são livros diferentes.

9-Têm o hábito de ler juntas (ou uma para a outra)?

10-E conversam acerca dos livros que o/a seu/sua filho/a lê?

11- Considera importante o/a seu/sua filho/a ler? Porquê?

Primeiro porque ler é informação, ee... melhora a imaginação, ajuda elas na escrita, isso não tem dúvidas, no vocabulário, ee... vai ajudá-las muito na língua, no desenvolvimento da língua. E é um hábito que realmente é aquela situação, ou realmente você lê, ou assiste televisão, ou você conversa, quer dizer, às vezes temos que trabalhar esse lado de tentar balancear tudo isso. Mas a leitura é fundamental, é fundamental para (gagueja) principalmente para ajudá-las em tudo, em tudo. (...) É a base, é a base (gagueja) de ser uma pessoa informada, uma pessoa culta, uma pessoa que tenha facilidade de escrever e que tenha um bom vocabulário, isso ajuda bastante (...)

12-Pensa que a BE podia desenvolver algum tipo de atividade que contribuísse para lerem mais em família? O quê?

Você poderia fazer o clube do livro, ... poderia ser uma alternativa, motivá-los mas fazer com que eles leem e voltem com uma solução eee...Eu sei que eles têm que ler em classe (sala) mas alguma coisa para desenvolver aqui na biblioteca, alguma coisa mais fora daquilo que eles estão lendo lá. (...) Para os pais talvez também seria bastante interessante mas depende muito, porque trabalham, seria um pouco mais difícil. (...) Talvez divulgar um pouco mais as coisas boas que são feitas, eu penso que talvez isso atraísse mais as crianças a lerem num sentido de ... Hoje tem um certo programa mais específico onde o clube de leitores, por exemplo eles vão ler um livro, eles vão sentar e discutir...Mas ler é uma questão cultural. Eu vejo por mim, o facto de os meus pais não terem lido para mim, não ter criado aquela... Porque eu sei que os pais do J. liam para ele (...) o pai do J. lia para ele e...ele consequentemente uma criança que lê. E eu acho que pelo facto disso, de os meus pais não terem lido para mim, ler para mim não era uma coisa que, era uma coisa muito forçada, não era uma coisa que fazia parte de uma atividade familiar. (...) É isso que eu estou tentando fazer com as meninas, que elas tenham aptidão para ler, não forçado mas vamos sentar e vamos ler, vamos discutir, está entendendo? Uma atividade familiar, eu não tive dos meus pais..., então, eu acho que é importante, por isso se fizer, possa ser uma consciencialização das famílias, também. Então é importante fazer alguma coisa nesse sentido, para consciencializá-los para a importância da leitura. É o meu ponto de vista porque... talvez aqui tenha muitas famílias que não...não se preocupam em ler, pelo facto também que as crianças terminam o dia (escolar) muito tarde. A correria do dia a dia faz com que as pessoas tenham pouco tempo para se dedicar e as pessoas fazem...chegam em casa têm que alimentar as crianças e ...o tempo se acaba, mas talvez divulgar para eles essa, tentar explicar..., trazer de outros países as coisas boas que eles fazem. Tentar ver se de uma forma ou de outra a gente tenta introduzir na nossa cultura, porque eu acho que aqui falta um pouquinho..., então se essa cultura de leitura pode ser um pouco melhorado. Eu tenho visto que muitos pais levam as crianças na biblioteca (municipal) mas deixam eles lá e vão embora ...não tem aquela participação. Eu não, nós vamos à biblioteca e fazemos aquelas coisas juntos. Eu acho que é importante nessa idade... procurar um pouquinho de tempo para dedicar a eles (crianças). Porque eu vejo com o J. ele teve esse tempo e ele é excelente leitor e eu não tive e eu acho que isso faz parte da cultura inglesa, a leitura... faz parte do dia a dia deles. (...)

Sim, sim (havia muitos livros em casa dos sogros para o marido ler quando era criança). Não (na casa da entrevistada não havia livros quando era criança). Tinha (...) o Atlas, a enciclopédia, tinha livros sim para a gente fazer o trabalho de casa, mas assim, não me lembro, não tenho lembrança de leitura, não tenho lembrança da minha mãe estar segurando um livro, não tenho,

nenhuma. (...) Não foi uma coisa introduzida no meu dia a dia. Já a minha prima que é filha da irmã da minha mãe, ela lê, sempre leu ...uma coisa por leitura e ela continua lendo, sempre leu. É uma pessoa que gosta de ler muito ...e também a mãe dela também não foi quem introduziu muito a ela, então eu acho que, às vezes, parte de uma aptidão natural o facto de ler. (...) Talvez sim, talvez sim, eu acredito que sim (que terá havido alguém na vida da prima que a influenciou em relação à leitura). (...) É um facto as crianças copiam, é muito mais fácil copiar o que se vê. (...) Eles tendem a copiar o que veem e nós somos os maiores motivadores. Inclusive tem agora uma propaganda na televisão (...) que tem essa pessoa que dá conselhos aos pais e um dos conselhos que ele disse é que ler é muito importante e dando algumas dicas de como fazer tarefas de casa porque alguns pais pensam que é mais fácil pegar e fazer para os filhos e isso, nós não temos que fazer a tarefa para os filhos, nós temos que motivar e estar por perto para ajudá-las, mas não fazer por elas. Por exemplo, uma história, dar uma palavra, alguma coisa, mas elas têm que usar a criatividade delas e tem que sair delas. (...) E eu acho que a leitura é a base de tudo, é a base de tudo, (...) e os filhos vendo os pais ler, com certeza motiva. Não tem outra alternativa, porque os filhos tendem a copiar os pais..., na minha opinião.

Conta Comigo

Fundamentação pedagógica da atividade

Enquadramento Curricular – 1º ciclo do Ensino Básico

Língua Portuguesa

As histórias, os contos, os poemas e outras formas de expressão literária são determinantes para a aprendizagem de qualquer língua. De acordo com o Programa de Língua Portuguesa para o 1º ciclo pretendemos contribuir para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Desse modo, procuramos familiarizar os alunos com a leitura e os livros, para lerem e ouvirem ler. Fomentar a apreciação dos textos lidos, emitindo opiniões acerca do que leram ou escutaram ler, estabelecendo conexões com vivências e memórias pessoais, assim como com outras leituras anteriormente realizadas.

Expressão Plástica

Como expressão criativa, a literatura permite a articulação com outras formas de expressão com prevalência para a expressão plástica. Desse modo permite o desenvolvimento da criatividade num processo de aplicação de conhecimentos de outras áreas, designadamente da matemática, com recurso a técnicas e a materiais diversos.

Objetivos

- Promover a leitura em contexto recreativo;
- Sensibilizar os pais/EE para a importância da leitura em família;
- Desenvolver actividades de fusão entre a literatura infantil e outras linguagens criativas;
- Estabelecer parcerias entre a BE e Associação de Pais e Encarregados de Educação;

Desenvolvimento da atividade

Etapas	Procedimentos	Intervenientes	Recursos
1ª	<p><u>Preparação</u> (final do ano letivo 2010/11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquérito a uma amostra de pais/encarregados de educação para conhecer o interesse e disponibilidade em participarem num projeto de promoção da leitura em articulação com a biblioteca escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Bibliotecária • Professoras titulares de turma • Pais/encarregados de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito (fotocópias)
2ª	<p><u>Divulgação aos pais/encarregados de educação</u> (reunião de início de ano)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto aos pais/encarregados de educação. • Sensibilização dos pais para a importância da leitura e da literacia. • Distribuição de folheto informativo. • Breve inquérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Professoras titulares de turma • Pais/encarregados de educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Data Show • Folhetos (fotocópias) • Inquérito (fotocópias)
3ª	<p><u>Divulgação ao Conselho Pedagógico</u> (reunião de Outubro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto ao Conselho Pedagógico. • Aprovação do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Pedagógico 	
4ª	<p><u>Desenvolvimento das atividades</u> (primeira sessão - janeiro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos contos de tradição oral e leitura individualizada entre pais/filhos. • Elaboração dos cenários referentes a cada história. • Apresentação dos diversos contos ao grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Alunos • Famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros • Material diverso

5 ^a	(segunda sessão - fevereiro) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta da história de Mariza Nuñez, <i>A zebra Camila</i>. • Elaboração de uma máscara com a figura de uma zebra e diálogo acerca da história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Alunos • Famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Material diverso
6 ^a	(terceira sessão - março) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta da história de Chema Heras, <i>Avós</i>. • Elaboração de colares de missangas e diálogo acerca da história. • Realização de um pequeno baile com músicas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Alunos • Famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Material diverso • Leitor de CD's e CD.
7 ^a	(quarta sessão - abril) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta de um excerto do conto "Jesus" e do poema "Sei um ninho" de Miguel Torga. • Elaboração de comedouros para pássaros e diálogo acerca da história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Alunos • Famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Material diverso
8 ^a	(quinta sessão - maio) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do poema de Luísa Ducla Soares, "Livros". • Elaboração de livros artesanais e diálogo acerca do poema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Alunos • Famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro • Material diverso

Anexo VI

PITADA DE PROVÉRBIOS

Fundamentação pedagógica da atividade

Enquadramento Curricular – 1º ciclo do Ensino Básico

Língua Portuguesa

Os provérbios são importantes enunciados que possibilitam a aprendizagem da língua portuguesa. O seu contributo situa-se ao nível do enriquecimento do vocabulário, mas também pela identificação da sua estrutura interna, através de uma análise inferencial da informação que cada um transmite.

Estudo do Meio

Como elementos do património oral regional e universal, os provérbios são elementos de descoberta de realidades concretas do quotidiano, de comportamentos e valores que fazem parte das comunidades.

Objetivos

- Conhecer diferentes provérbios relacionados com a alimentação e os alimentos;
- Sensibilizar para o valor dos provérbios como elementos do património oral partilhado entre gerações;
- Compreender o significado dos provérbios, atendendo à sua contextualização sociocultural;
- Contribuir para a perpetuação da aplicação dos provérbios em situações da vida quotidiana, individual e coletiva;

- Conhecer a estrutura de um texto instrucional, designadamente de uma receita gastronómica;
- Fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico

Desenvolvimento da atividade

Etapas	Procedimentos	Intervenientes	Recursos
1ª	<p><u>Preparação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de provérbios de acordo com o tema pretendido. • Redação das listas de provérbios selecionados, em número correspondente ao número de alunos. • Elaboração de tiras de papel contendo cada uma um provérbio inacabado e com uma palavra correspondente a um alimento (ex: pão; sopa...) escrita a negrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Impressora • Papel • Tesoura
2ª	<p><u>Execução em contexto escolar – BE/sala de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e explicitação da atividade aos alunos das diferentes turmas. • Distribuição das tiras de papel com os provérbios pelos alunos, aquando da visita das turmas à BE, ou na sala de aula. • Colagem da tira de papel e da informação para os Encarregados de Educação no caderno de trabalhos de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Professoras titulares de turma • Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Cola • Caderno de TPC
3ª	<p><u>Execução em contexto familiar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusão do provérbio. • Seleção e redação no caderno, de uma receita gastronómica em que um dos ingredientes seja o alimento escrito a negrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos • Famílias 	
4ª	<p><u>Execução em contexto escolar – sala de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação da receita selecionada na folha de registo que constituirá a página do livro. • Redação do provérbio no verso da folha. • Ilustração do provérbio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária • Professoras titulares de turma • Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas e registo das receitas (fotocópias) • Lápis de cor, cera e canetas de feltro.
5ª	<p><u>Execução em contexto escolar – BE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compilação de todas as fichas de registo de receitas, obedecendo à distribuição por turmas e de acordo com a ordem alfabética de posição na turma. • Encadernação manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora bibliotecária 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Cartolinas A4 • Linha de croché • Agulha • Cola • Tesoura

6ª	<p><u>Apresentação em contexto escolar – BE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro <i>Pitada de Provérbios</i> à comunidade escolar, com a presença do Presidente e do membro consultivo da Associação Internacional de Paremiologia / International Association of Paremiology (AIP-IAP). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar • Associação Internacional de Paremiologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro
----	---	--	---